



Universidad de Valladolid

TRABAJO FIN DE MÁSTER

**MÁSTER EN PROFESOR DE EDUCACIÓN
SECUNDARIA OBLIGATORIA Y
BACHILLERATO, FORMACIÓN PROFESIONAL
Y ENSEÑANZAS DE IDIOMAS**

Especialidad de Tecnología e Informática

Propuesta cooperativa de innovación educativa para favorecer la inclusión en primer curso de ESO.

**Educational innovation cooperative proposal
for promoting inclusion in the first course of
secondary education.**

Autor:

D. Gonzalo Álvarez Bielsa

Tutora:

Dra. D^a. Esther Martín García

Índice

Resumen	5
Abstract.....	5
Introducción.....	7
Justificación.....	9
Marco teórico	15
Propuesta de innovación educativa: mejorar la inclusión educativa en el barrio de Pajarillos	22
1. La propuesta	22
2. Contexto	23
2.1. El barrio de los Pajarillos	24
2.2. El IES Galileo	27
3. Punto de partida.....	29
3.1. Observación e investigación durante el periodo de prácticas	29
3.2. Concepciones, creencias y valoraciones del alumnado	31
4. Objetivos.....	37
4.1. Objetivo general:	37
4.2. Objetivos específicos:	37
4.3. Objetivos transversales:	37
5. Metodologías.....	38
6. Orientaciones para la programación didáctica: cooperativa, interdisciplinar e integrada en el barrio de Pajarillos.....	45
6.1. Proyectos curriculares	45
6.1.1. Contenidos	46
6.1.2. Interrelación de los contenidos	48
6.1.3. Diseño de los proyectos curriculares (ABP)	52
6.2. Proyectos transversales.....	65

7. Evaluación.....	73
7.1. Evaluación del alumnado.....	73
7.2. Evaluación de los proyectos	75
8. Plan de implementación progresivo.....	77
9. Líneas futuras	81
Conclusiones	85
Referencias	87
Índice de gráficas	91
Índice de tablas.....	91
Índice de figuras.....	92
Anexo I: Entrevistas	95

Resumen

Durante el curso 2020-2021, cuatro alumnos de distintas especialidades del Máster Universitario en Profesor de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas (MUPES) participan en el desarrollo de una propuesta de innovación educativa para el IES Galileo, en el barrio de Pajarillos, de Valladolid.

El proyecto surge de la necesidad por adoptar un rol activo en la construcción de soluciones para poder generar un impacto positivo en la educación, de la voluntad por crear redes de participación desde la universidad que puedan propiciar dichos cambios y con la intencionalidad de obtener experiencia en el desarrollo de iniciativas cooperativas.

Durante ocho meses hemos trabajado de forma cooperativa y aunque los trabajos de cada uno de nosotros han acabado divergiendo, hemos buscado que sean complementarios para salvar las dificultades que se han encontrado en el camino y facilitar una posible implementación en el futuro.

Este Trabajo Fin de Máster contribuye a ese proyecto interdisciplinar y cooperativo; con una propuesta que busca el éxito educativo a través de la inclusión y la mejora del contexto educativo. Para alcanzar este fin, se propone un cambio metodológico y una serie de iniciativas con las que desarrollar la participación y mejorar la convivencia.

Abstract

Four students from different areas of the Master's Degree in Secondary Education Teacher have participated in the development of an educational innovation proposal for the SS Galileo, Pajarillos district, Valladolid.

It arises from the need to adopt an active role in the construction of solutions in order to generate a positive impact in education, from the willingness to create participation networks from the university that could promote those changes and with the intention of gaining experience in the development of cooperative initiatives.

Having been worked cooperatively for eight months, although the thesis of each one of us has ended up diverging, we have sought to make them complementary to overcome the difficulties that have been encountered along the way and facilitate a possible implementation in the future.

This final master thesis contributes to the interdisciplinary and cooperative project; with a proposal that seeks educational success through inclusion and educational context improvement. To achieve this goal, a methodological change and a series of initiatives are proposed with which to develop participation and improve coexistence.

Introducción

Este Trabajo Fin de Máster surge del debate entre compañeros que dio pie a la voluntad de cooperar y trabajar para favorecer el cambio en los centros educativos y tiene una doble intención: buscar soluciones cooperativas para mejorar el sistema educativo contando con todos sus agentes y que servir de bagaje para el futuro planteamiento y desarrollo de propuestas innovadoras como docentes.

Desde el seno de la comunidad educativa se están continuamente generando discusiones sobre el funcionamiento y la renovación del sistema educativo para superar los problemas existentes. Estos temas con frecuencia se convierten en el centro del debate político y social, a menudo tan centrado en los aspectos más controvertidos que no suelen ser los más trascendentales de las leyes educativas. En demasiadas ocasiones tan contaminados por la polémica y faltos de espacios donde poder profundizar en los mismos que no se llegan a tratar aquellos aspectos fundamentales sobre los que dialogar sería muy interesante y enriquecedor.

Como estudiantes del Máster de Formación del Profesorado (MUPES), al comienzo del mismo, tuvimos la suerte de contar con un pequeño espacio de debate en las clases de sociología, convirtiéndose en una excepción dentro de un curso donde no volvieron a producirse. Estos debates nos permitieron abrir la visión en algunos aspectos fundamentales y plantear cuestiones como cuál debería ser el fin de la educación o qué papel juega la escuela en la compensación de las desigualdades por origen socioeconómico. Sin el tiempo necesario para llevarlos a buen término y alcanzar acuerdos en términos generales para el conjunto de la clase, sirvieron para que un grupo de estudiantes conectásemos y empezásemos a hablar sobre lo que en nuestra opinión se podría hacer para mejorar el sistema educativo, y sintiéndonos ya parte de la comunidad educativa, tomásemos un rol activo en la construcción de soluciones que pudiesen producir otros escenarios conectados con la realidad.

En este punto surgió una necesidad, cómo podíamos contribuir como futuros docentes a generar un cambio positivo en la educación. Como en otros ámbitos, cualquier cambio solo puede producirse si es gestado de manera colectiva a través de la coordinación de diferentes agentes, comenzando por los mismos compañeros de claustro de cuya participación o aceptación dependerá el éxito de la propuesta, pasando por la dirección del centro y el resto de la comunidad educativa que, si la acogen positivamente y participan de ella, podrá suponer la creación de un nuevo contexto educativo. Por otro lado, nos planteábamos que, si comenzamos desde la universidad a crear espacios de cooperación, estos podrían servirnos como bagaje, facilitándonos en el futuro llevar a cabo un cambio desde dentro de nuestros centros educativos, a la vez que podían generar en la universidad dinámicas que pudiesen propiciar la creación de nuevas formas de trabajo entre compañeros del máster y en el futuro docentes. Partíamos de la idea de que reproducimos aquello que vivenciamos, y

aunque se intente formar a los nuevos docentes en metodologías innovadoras, estas se suelen impartir con métodos que no lo son, rara vez se vivencian, dificultando las posibilidades de reproducir estas innovaciones en el aula.

Con esta motivación, un grupo interdisciplinar formado por cuatro estudiantes del MUPES: Mar Arranz (Matemáticas), Javier Lobo (Intervención Sociocomunitaria), Héctor Pérez (Geografía e Historia) y yo mismo, Gonzalo Álvarez (Tecnología e Informática), decidimos trabajar en equipo para empezar a crear una propuesta que pudiese generar un impacto positivo en la educación, planteándonos la siguiente pregunta; cómo podríamos ayudar desde nuestra posición a alumnos y centros educativos en contextos socioeconómicos desfavorecidos a desarrollar proyectos innovadores adecuados a su situación con los que intentar superar sus dificultades. Para entender las realidades hay que conocerlas desde dentro y sumergirse en ellas, por lo que era muy importante poder dar con un centro en el que poder realizar nuestras prácticas y de esta forma vincular nuestras ideas a un contexto concreto en el que pudiesen ir creciendo, adaptándose a la realidad e intentando extraer lo mejor de ella.

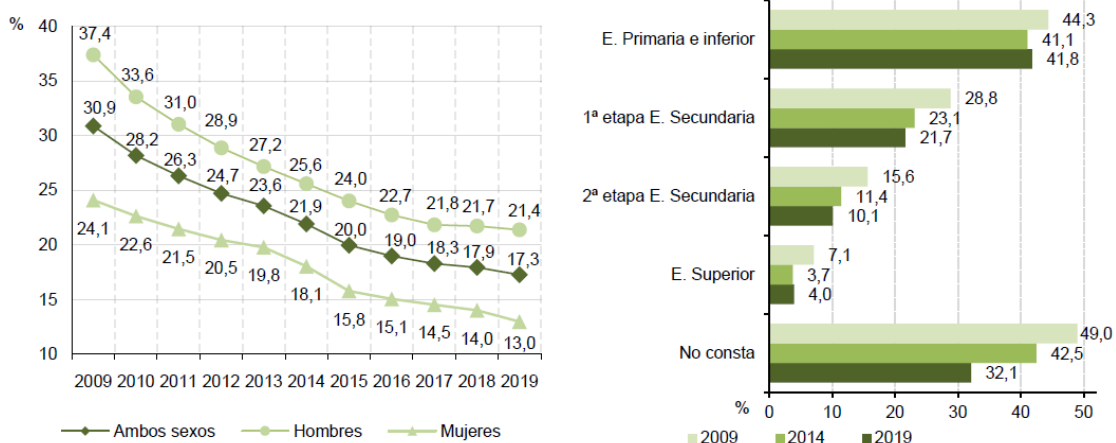
En este Trabajo Fin de Máster se muestra una parte de la propuesta que desarrollamos para el IES Galileo en el barrio de los Pajarillos de Valladolid en el curso 2020-2021, desde el punto de vista de la inclusión educativa. Este proyecto, que pretendíamos desarrollar enteramente de forma cooperativa y de manera mucho más exhaustiva, ha tenido que ser adaptado en múltiples ocasiones y está todavía lejos de acabar. A lo largo de su elaboración hemos podido conocer desde dentro muchas realidades y encontrado enormes dificultades para poder llevar a cabo este tipo de iniciativas. Los requisitos para la elaboración de los TFM, hacen que no hayamos podido desarrollar la propuesta en las condiciones que teníamos pensado, en mi opinión dificultando la realización de iniciativas realmente cooperativas y propiciando el individualismo. Aun habiendo tenido que divergir hemos querido mantener una línea común en los cuatro trabajos, pensando en salvar los escollos para su posible implementación en el futuro, de manera que puedan integrarse, dando solución y complementando el proyecto común.

Justificación

En este capítulo se intenta dar respuesta a la pregunta de por qué son necesarias este tipo de propuestas, particularmente centrada en la inclusión educativa en primero de educación secundaria obligatoria. En él se hablará del fracaso escolar en relación con las condiciones socioeconómicas más desfavorecidas y la segregación educativa, para hablar de la necesidad de renovar el sistema educativo.

En primer lugar, tenemos que hablar del **fracaso escolar**. Viendo los datos de los principales indicadores educativos y de las evaluaciones extraídos del “*Sistema estatal de indicadores de la educación*” (MEFP, 2020) nadie pone en duda que tenemos un problema con el fracaso escolar en comparación con los países de nuestro entorno, que no somos capaces de subsanar y que perpetúa las desigualdades existentes en la sociedad española. El objetivo de una educación pública y universal es conseguir que todas las personas puedan acceder a la misma educación y así reducir las diferencias sociales, pero según un estudio de Vía Universitaria solo el 10% de los alumnos universitarios son de clase baja (Red Vives, 2020).

Algunos de los factores que inciden principalmente en el fracaso escolar son el nivel educativo de los padres y el socioeconómico de las familias (Martínez García, 2007). Observando los datos del abandono escolar temprano en 2019 (véase *Gráfica 1*), estos mejoran paulatinamente a lo largo de los años, pero sigue estando bastante por encima de la media de la UE (10,3%) y son más preocupantes si miramos a aquellos sectores de la población con niveles socioeconómicos y educativos más bajos.



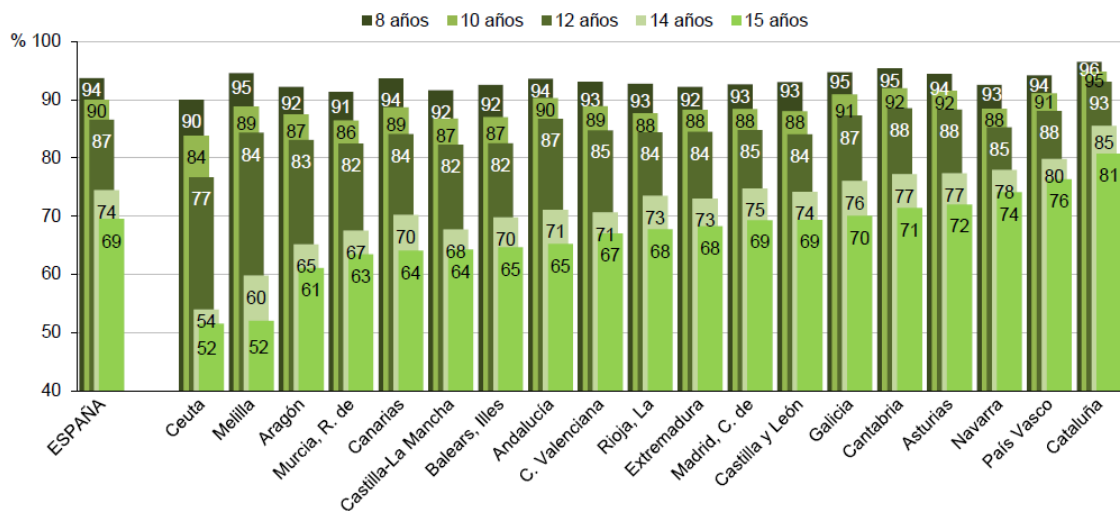
Gráfica 1. (Izq.) Evolución del porcentaje de población de 18 a 24 años que ha abandonado de forma temprana la educación y la formación por sexo. (Dcha.) Evolución del porcentaje de abandono según los estudios máximos de la madre. R3. Sistema estatal de indicadores de la educación (MEFP, 2020).

Según datos (Fundación Secretariado Gitano, 2013, p. 125), incluidos en el informe “*El alumnado gitano en secundaria: un estudio comparativo*”, la tasa de abandono escolar de la población gitana en 2012 era de 63% para los hombres y 64,4% para las mujeres, estando la media entre géneros del abandono temprano de la población

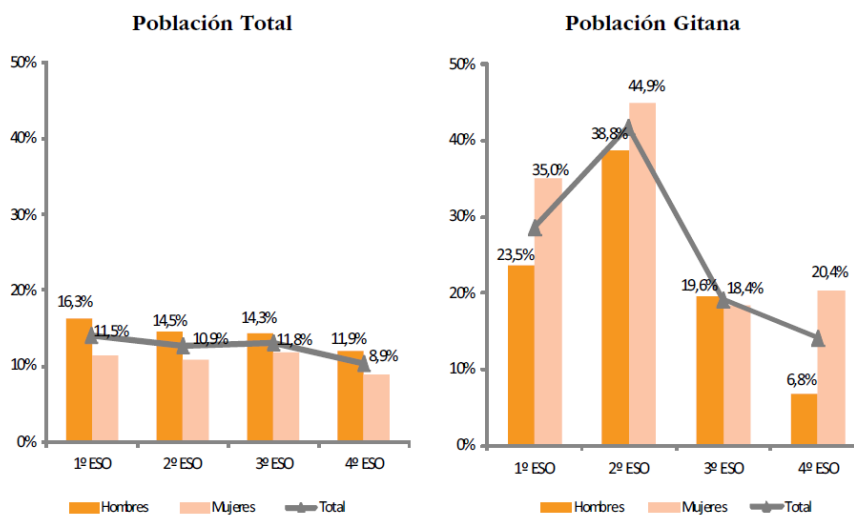
Propuesta cooperativa de innovación educativa para favorecer la inclusión en primer curso de ESO

gitana 38,7 puntos porcentuales más alto que el conjunto de la población (34,1 en el caso de los hombres y 43,9 en el caso de las mujeres).

Por otro lado, en virtud de mejorar la calidad de la educación se ha intentado buscar la excelencia mediante la elevación de los estándares. Como resultado, la forma de evaluación que tenemos en España es mucho más exigente que en los países de nuestro entorno (Guerra, 2014). Esto da lugar a que el alumnado en España realice más repeticiones de curso que en los países de su entorno, sin que los niveles educativos según pruebas PISA sean significativamente más bajos; cierto que España no destaca en estas pruebas, pero el porcentaje de alumnado que las supera está por encima de la tasa de idoneidad (véase *Gráfica 2*), es decir, el porcentaje de alumnado que a los 15 años tiene los conocimientos suficientes para su edad es superior al que a esa misma edad se encuentra en el curso que le corresponde.



Gráfica 2. Tasa de idoneidad (porcentaje del alumnado que se encuentra matriculado en el curso que teóricamente le corresponde por su edad) en las edades de 8, 10, 12, 14 y 15 años por comunidad autónoma. Curso 2017-18. R2.1. Sistema estatal de indicadores de la educación (MEFP, 2020).



Gráfica 3. Tasas de repetición por curso y sexo en 2013. (Izq.) Comparación del total de la población. (Dcha.) Comparación de la etnia gitana. (Fundación Secretariado Gitano, 2013).

No tenemos datos de las pruebas PISA por sectores de la población, pero en el caso de la etnia gitana, de nuevo recurriendo al informe del 2013 (véase *Gráfica 3*), podemos ver que las tasas de repetición son mucho mayores en comparación a las del conjunto de la población. Esto hace pensar que el sistema educativo nunca ha estado pensado para aquellos que son diferentes, no se les ha acogido de manera correcta o no se ha sabido corregir las diferencias y, por tanto, lo sufren de una manera más acuciante, por lo que la necesidad de realizar iniciativas que busquen la inclusión educativa se convierte en primordial para favorecer la constitución de sociedades más justas.

Además, este número de repeticiones más elevado no hace a nuestra educación de más calidad; sin embargo, obliga a repetir a alumnos que tienen los conocimientos suficientes, dificultándoles el progreso en su desarrollo educativo. Citando a Robinson (2011) en su entrevista en *Redes*: *“¡Por supuesto que deberíamos mejorarlos siempre! ¡Pero no sirve de nada aumentarlos si están equivocados!”*. Según Robinson el fracaso escolar está marcando a muchos jóvenes como fracasados. Después de obligarles a estar años escolarizados, se les está diciendo que no valen para nada. Esto es un fracaso educativo. Más aún cuando la visión de las aptitudes que tiene el sistema es muy limitada. Quizás deberíamos plantearnos si no sería interesante dar más libertad al alumnado para confeccionar su propio currículo en función de sus intereses, de forma que puedan trabajar en lo que les motive y sean capaces de desarrollar sus habilidades, enormemente diversas. La escuela debería ayudar a extraer lo valioso de cada persona, potenciar la mejor versión de uno mismo, descubrir talentos y destrezas.

Actualmente estamos en un impás en el que se plantea la necesidad de actualizar el sistema educativo a la sociedad de la información, el sistema educativo es anacrónico. En cuanto a la forma de presentar el contenido, de evaluarlo, se potencia la memorización datos, para posteriormente vomitar en un examen y olvidar, priorizando las competencias memorísticas frente al análisis y la capacidad de ser críticos con lo que leemos o estudiamos. Así lo señala Castells (2014): *“Un sistema educativo industrializado, basado en la producción masiva de personal formado de una manera homogénea”*. Anacrónico en el sentido de que en muchos aspectos todavía es ese instrumento de dominación de las clases populares que describe Talcott Parsons a mediados del siglo XX, cuyo objetivo era clasificar en función de los rendimientos académicos y conseguir una mano de obra que se amoldase a los requerimientos de la industria de la época, cuando la sociedad actual no tiene nada que ver con la de entonces debido a la revolución que ha supuesto la sociedad de la información.

Desde principios de siglo, la Unión Europea ha venido demandando la necesidad de renovar la educación adaptándola a las nuevas demandas y realizar una transición que permita el desarrollo de las economías basadas en el conocimiento, donde se produzca un aprendizaje permanente. Los alumnos ya no necesitan almacenar contenidos, sino tener unas competencias clave; como bien define Moya Otero, (2008), unos saberes

amplios, relacionados con la vida cotidiana y útiles para toda la población; como aprender a aprender, donde se les enseñe a ser capaces de gestionar la información de manera crítica, filtrándola y analizando las fuentes, tan necesario en la sociedad actual para tener una ciudadanía más crítica y difícilmente manipulable.

En este contexto parece haber cierto consenso a nivel europeo sobre la importancia de renovar la institución escolar y enriquecer el papel que la educación juega en las sociedades actuales, consiguiendo que los jóvenes alcancen un desarrollo no solo académico, sino también personal y social. Incluso en España ya se ha legislado al respecto, la (LOMCE, 2013) ya incluyó las competencias clave, y actualmente la (LOMLOE, 2020) no solo las mantiene, sino que el legislador tiene intención de reducir los extensos currículos que durante años las distintas administraciones han ido desarrollando, para facilitar la renovación hacia una educación más competencial que basada en la acumulación de conocimientos.

En esta línea pensamos que un cambio metodológico con metodologías más activas y participativas, centradas en el alumnado, es más necesario que nunca y podría ayudar al alumnado que fracasa actualmente en el sistema, favoreciendo la inclusión con aprendizajes cooperativos, la motivación, el aprendizaje crítico y por descubrimiento.

Frente a esta a esta necesidad de renovación del sistema, nos encontramos con que la respuesta de la Administración ha estado marcada por el bilingüismo, que se ha convertido en la insignia de calidad del sistema educativo. Para muchos esto añade un factor segregador más, al propiciar la selección del alumnado en función de sus resultados académicos para asignarle al correspondiente programa lingüístico. Como consecuencia, se produce una constante categorización de los estudiantes, una segregación por nota, que imposibilita la inclusión educativa al estar estrechamente relacionado el rendimiento académico con las condiciones socioeconómicas y culturales.

Lo que me sirve para introducir el siguiente aspecto, la segregación escolar en España aumenta. Según un estudio del *think tank* **EsadeEcPol**, España es el tercer país de la OCDE con más “centros gueto” (solo por detrás de Turquía y Lituania), casi el 90% de los cuales son de titularidad pública, y habiendo aumentado enormemente la segregación del alumnado más desfavorecido en los últimos años (Ferrer & Gortazar, 2021).

Esta tendencia está estrechamente relacionada con la creación de una zona única para la elección de centro en Castilla y León, que ha propiciado la fuga del alumnado con mayores recursos de los centros en riesgo de vulnerabilidad socioeducativa, dejando en ellos tan solo al alumnado en riesgo de exclusión y propiciando el aumento de esta forma de los centros guetificados, también llamados 2030 por la legislación específica en la región que pretende paliar la segregación en los centros educativos,

Propuesta cooperativa de innovación educativa para favorecer la inclusión en primer curso de ESO

fijándose esa año como objetivo. “«Programa 2030» para favorecer la educación inclusiva de calidad mediante la prevención y eliminación de la segregación escolar por razones de vulnerabilidad socioeducativa”. (Orden EDU/939/2018, 2018).

“Se consideran centros de alta complejidad socioeducativa aquellos en los que concurran, al menos, tres de las siguientes circunstancias:

- Que más del 30 por ciento de su alumnado esté en situación de vulnerabilidad socioeducativa.
- Que más del 30 por ciento de su alumnado presente necesidad específica de apoyo educativo.
- Que el centro se encuentre ubicado en un entorno en situación de vulnerabilidad social de acuerdo con la información suministrada por las entidades locales.
- Que el centro presente dificultades de convivencia escolar, de acuerdo con los datos obrantes en la consejería competente en materia de educación.
- Que el porcentaje de resultados escolares del centro se encuentre por debajo de la media de Castilla y León.”

Los centros en Castilla y León, en su mayoría públicos, que han sido declarados con estas características son veintinueve, de los cuales, ocho se encuentran en Valladolid.

Centro	Barrio	Localidad	Provincia
CEIP Miguel Íscar	Barrio España	Valladolid	Valladolid
CEIP Gabriel y Galán	Barrio Belén		
Centro Santa María Micaela	Vadillos		
CEIP Cristóbal Colón	Pajarillos		
CEIP Antonio Allúe Morer	Delicias		
Centro Concertado San Viator	Delicias		
CEIP Jorge Guillén	Arturo Eyries		
CEIP Giner de los Ríos	Huerta del Rey		

Tabla 1. Centros incluidos en el «Programa 2030».

Para solventar el problema en la legislación se plantean un conjunto de medidas coordinadas en diferentes ámbitos.

- “Medidas dirigidas al alumnado en situación de vulnerabilidad socioeducativa.”
- “Medidas de escolarización y de organización.”
- “Medidas para la adaptación de los recursos humanos, materiales y económicos.”
- “Medidas de compensación e innovación educativa e investigación.”
- “Medidas de apoyo, colaboración y coordinación institucional e interinstitucional y con otras entidades.”

Sin duda es muy importante que se haya asumido el problema y se planteen medidas para paliarlo. Revertir la segregación en estos centros es una tarea muy difícil y se corre el riesgo de que al incrementar los recursos aquellos centros ya totalmente segregados, se esté reforzando el gueto, debido a que una vez que el centro ya ha perdido su diversidad y tiene esta etiqueta es muy difícil que recupere al alumnado fugado. Tal vez se debería apostar por acciones preventivas y fortalecer de recursos el resto de centros para que pudiesen acoger al alumnado en situación de vulnerabilidad socioeducativa, favoreciendo un reparto y una heterogeneidad que bien gestionada podría favorecer la inclusión y el éxito educativo.

Estos problemas que afronta el sistema educativo son enormemente complejos e interdependientes, por lo que trabajar para mejorar la educación no podrá ser nunca tarea de un solo agente, ni podrá producirse meramente con un cambio legislativo. Si esperamos el cambio desde arriba, probablemente este no estará en contacto con la realidad y los contextos particularmente complejos. Este ha de surgir del compromiso y la responsabilidad común de toda la comunidad educativa por la mejora del entorno con respecto al bien social. Impulsado desde abajo por familias, centros educativos y agentes sociales, acogido y facilitado por administraciones y legisladores, organizados para fortalecer el tejido social de los barrios haciendo partícipe a toda la ciudadanía de su cambio, formando a las familias, favoreciendo la creación de proyectos en los que se den solución a las problemáticas sociales del entorno y atendiendo al alumnado que más lo necesita.

Llegados a este punto se plantea la necesidad de gestionar la diversidad en los centros educativos y favorecer la inclusión, para lo cual el compromiso del profesorado es clave, afrontando la necesidad de solventar el problema, apostando por propuestas de innovación educativa que trabajen hacia la inclusión de las familias en el proceso educativo y la construcción de una escuela más participativa, democrática y abierta al entorno.

Marco teórico

El proyecto de innovación educativa que se propone en este trabajo intenta dar respuesta a esta necesidad de favorecer desde la inclusión y la convivencia el éxito educativo para el conjunto del alumnado del IES Galileo.

Si hasta aquí hemos justificado la necesidad de renovar el sistema educativo, tenemos que preguntarnos con qué fines plantear dicha renovación, a quién irá dirigida, cómo realizarla y hasta dónde queremos llegar con esta transformación. Para ello empezaremos revisando la legislación actual para conocer cuáles son los principios y fines que se marcan para la educación, seguiremos consultando las líneas en las que se ha planteado la modernización del sistema desde los organismos internacionales, para así construir nuestra propia propuesta, enmarcada en una corriente pedagógica que busca atender a las necesidades del entorno.

La Ley Orgánica de Educación (LOE, 2006), actualmente vigente con las modificaciones marcadas por la Ley Orgánica de Modificación de la LOE (LOMLOE, 2020), enuncia que *“la calidad y la equidad son dos principios indisociables”*, además dice que *“lograr que todos los ciudadanos puedan recibir una educación y una formación de calidad, sin que ese bien quede limitado solamente a algunas personas o sectores sociales, resulta acuciante en el momento actual”*. Y continúa, *“ningún país puede desperdiciar la reserva de talento que poseen todos y cada uno de sus ciudadanos... del reconocimiento de ese desafío deriva la necesidad de proponerse la meta de conseguir el éxito escolar de todos los jóvenes”*.

De esta forma, el legislador presenta una concepción de la educación como un instrumento de mejora de la condición humana y de la vida colectiva. En su preámbulo habla de que de la educación depende tanto el bienestar individual *“construir su personalidad, desarrollar sus capacidades, conformar la identidad personal y configurar su comprensión de la realidad, integrando la dimensión cognoscitiva, la afectiva y la axiológica”* como el colectivo para la construcción de sociedades avanzadas, dinámicas y justas con el objeto de lograr la cohesión social y garantizar el ejercicio de la ciudadanía democrática, responsable, libre y crítica *“es el medio de transmitir y, al mismo tiempo, de renovar la cultura y el acervo de conocimientos y valores que la sustentan... de fomentar la convivencia democrática y el respeto a las diferencias individuales, de promover la solidaridad y evitar la discriminación”*.

Tres son los principios fundamentales que presiden la Ley:

- I. **La exigencia de proporcionar una educación de calidad a todos los ciudadanos** de ambos sexos, **en todos los niveles del sistema educativo**, mejorar los resultados generales, **reducir el fracaso escolar y el abandono temprano** de los estudios.

- II. **La necesidad de que todos los componentes de la comunidad educativa colaboren para conseguir ese objetivo.** *“La responsabilidad del éxito escolar de todo el alumnado no sólo recae sobre el alumnado individualmente considerado, sino también sobre sus familias, el profesorado, los centros docentes, las Administraciones educativas y, en última instancia, sobre la sociedad en su conjunto”.*
- III. El compromiso de España para alcanzar los objetivos educativos planteados por la Unión Europea para los próximos años que *“obliga a la mejora de los niveles educativos, hasta lograr situarlos en una posición acorde con su posición en Europa”*

La concepción de la educación que presenta la legislación va en la línea de lo que marcaba la UNESCO para el aprendizaje del siglo XXI, recogidos en *“La educación entierra un tesoro”* (Delors et al., 1997), donde se plantea una propuesta educativa para el siglo XXI con la que *“revalorizar los aspectos éticos y culturales de la educación, y para ello dar a cada uno los medios de **comprender al otro en su particularidad** y comprender el mundo en su curso caótico hacia una cierta unidad”* en un **ejercicio de autocrítica** y bajo el principio de la **igualdad de oportunidades**. Para conseguir esta renovación educativa, la comisión enuncia los que cree que deberán ser los cuatro pilares de la educación del siglo XXI, que permitirán una nueva concepción de la educación, más amplia y adecuada a las necesidades actuales.

- I. **Aprender a conocer.** Es aprender a **comprender** el mundo que nos rodea a través del desarrollo de una cultura general y del razonamiento científico. **Dominar los instrumentos del saber**, más que la adquisición de conocimientos clasificados y codificados. Capacidad de **recabar, seleccionar, manejar y utilizar la información** disponible. **Desarrollar la curiosidad, el gusto y el placer de comprender**, de conocer, de descubrir...
- II. **Aprender a hacer.** Capacidad para actuar en situaciones imprevisibles, a partir de la combinación de la cualificación mediante la formación técnica y profesional, el comportamiento social, la capacidad de comunicación, de establecer relaciones estables y eficaces entre las personas. La aptitud para trabajar en equipo, de afrontar y solucionar conflictos.
- III. **Aprender a vivir juntos.** Es el descubrimiento gradual del otro, **poner en valor la diversidad** y la interdependencia entre todos los seres humanos, lo que hará desaparecer los prejuicios hacia los demás, contribuirá a **la tolerancia y la toma de conciencia colectiva**. Más allá de la enseñanza de la no violencia, es aprender a conocernos, a ser autocríticos y moderar la competitividad en favor del cooperativismo. Buscar objetivos comunes con los demás mediante la participación en proyectos colectivos con los que resolver los conflictos latentes.
- IV. **Aprender a ser.** Comprenderse mejor a uno mismo, a explorar y desarrollar los talentos que todos tenemos. Contribuir al desarrollo global de cada persona, al **pensamiento autónomo y crítico y a la elaboración de un juicio propio**.

En términos idealistas habla de *“la educación o la utopía necesaria”*, como el *“instrumento indispensable para que la humanidad pueda progresar hacia los ideales de paz, libertad y justicia social”*, *“al servicio de un desarrollo humano más armonioso, para hacer retroceder la pobreza, la exclusión, las incomprensiones, las opresiones, las guerras, etc.”*, y que tiene la misión de *“permitir a todos sin excepción hacer fructificar todos sus talentos y capacidades de creación”*. Reclama la necesidad de utilizar la imaginación humana para crear esta sociedad, y comienza marcándose los objetivos principales de **reducir el fracaso escolar y evitar los riesgos y sentimientos de la exclusión y de la falta de futuro.**

Entendiendo la necesidad de alcanzar los fines que promulga la legislación para la educación, en pos de la inclusión educativa y la igualdad de oportunidades que permita a cada cual desarrollar sus talentos a su paso por el sistema educativo, **una de las funciones de la escuela es compensar las desigualdades por origen socioeconómico, no esperar a que esas desigualdades desaparezcan para actuar.** Por otro lado, si concebimos la educación como la utopía necesaria, comprendiendo que **la educación es el único medio de alcanzar la libertad a través del conocimiento** y del pensamiento crítico, estaremos aceptando que lo que buscamos al educar es dar autonomía al educando y por tanto su emancipación.

Si nos planteamos la educación como el medio para mejorar las condiciones de vida del conjunto de la población, ésta pasa por el empoderamiento de aquellos más desfavorecidos (Freire, 1996). Esta concepción idealista de la educación como motor de cambio es tremendamente necesaria, y adquiere mucho más valor que la mera transmisión del conocimiento porque es potencialmente empoderadora.

“Enseñar no es transferir conocimiento, sino crear las posibilidades de su reproducción o de su construcción”. “Enseñar no existe sin aprender y viceversa y fue aprendiendo socialmente como, históricamente, mujeres y hombres descubrieron que era posible enseñar”.

Paulo Freire (1996, p.14-17)

Incide en que educar exige crítica, coherencia y compromiso constantes. Una coherencia que implica que no podemos buscar la participación por medios autoritarios. Coherencia entre lo que decimos, lo que hacemos y lo que parecemos y lo que realmente somos. Que el compromiso entre educador y educando es fundamental, un compromiso político, que hace al docente ponerse enfrente del alumno y tratarlo con cercanía, acompañándolo en su proceso educativo, proceso que solo puede existir si es social. *“Enseñar exige la convicción de que el cambio es posible” “no es en la resignación en la que nos afirmamos, sino en la rebeldía frente a las injusticias”*

Paulo Freire (1996, p.66-67)

La innovación educativa debe estar estrechamente vinculada al contexto social, surgir para dar respuesta a los problemas que de él emergen y regresar a él para articular la respuesta ciudadana colectiva que pueda dar lugar a una mejora del contexto educativo. Por tanto, estas acciones sólo se podrán producir exitosamente si son de forma cooperativa y coordinada, a través de la creación de redes en las que puedan articularse estos procesos hasta llegar a buen término.

“Los cambios o los procesos reales de innovación emancipadores se producirán siempre de abajo a arriba y de forma atomizada, pero podrán ser referente para el contagio y la expansión de estas iniciativas”.

(Carbonell Sebarroja, 2017)

Teniendo todo esto presente, nos preguntamos cómo podemos propiciar ese cambio en los centros educativos, para ello nos marcaremos dos líneas. Una encaminada al desarrollo de un cambio metodológico con el que propiciar el éxito educativo a través de la inclusión y otra orientada a convertir la escuela en un motor del cambio social desde el que se articulen iniciativas donde se den solución a las problemáticas del barrio.

I. **Cambio metodológico hacia una escuela más inclusiva, reflexiva, abierta y participativa.**

Siguiendo algunas de las experiencias de innovación educativa a lo largo de la historia, nos acercaremos a las pedagogías críticas y cooperativas de los *Ferrer*, los *Freinet* o las *comunidades de aprendizaje* (Carbonel Senarroja, 2015). En esta primera línea, se apuntan una serie de metodologías potencialmente activas y participativas, apuntadas desde un enfoque crítico o reflexivo y encaminadas a favorecer una mejor convivencia y una educación inclusiva, (véase *Figura 1*).

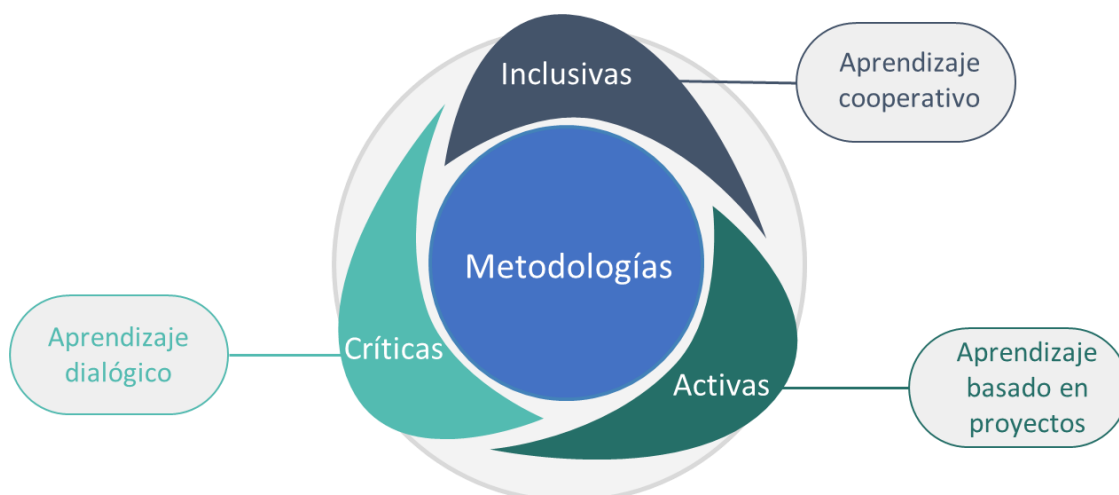


Figura 1. Metodologías (elaboración propia).

- Aprendizaje cooperativo

El aprendizaje cooperativo, como metodología potencialmente inclusiva, puede fomentar las relaciones personales dentro del aula y el sentimiento de grupo a la vez que el aprendizaje entre iguales (Riera Romero, 2011).

- Aprendizaje basado en proyectos

El aprendizaje basado en proyectos, es una metodología que lleva al estudiante a *aprender haciendo*, a participar en la investigación y la construcción de su propio conocimiento (Trujillo, 2015). Esta metodología se suele llevar al aula en combinación con el aprendizaje cooperativo, para fomentar el rol activo del alumnado en la clase, su capacidad para resolver problemas y la toma de decisiones. Hay importantes experiencias de su implementación en contextos socioeconómicos vulnerables.

- Aprendizaje dialógico

El aprendizaje dialógico surge de la Pedagogía del Oprimido de Paulo Freire, posteriormente desarrollado por Ramón Flecha en las comunidades de aprendizaje, *“el aprendizaje dialógico emerge de las evidencias de cómo las personas aprendemos dialógicamente, y teoriza las condiciones sobre las que el aprendizaje a través de la interacción comunicativa crea más y mejor conocimiento. A través de un diálogo que es igualitario, que reconoce la inteligencia cultural en todas las personas, que se orienta a la transformación, que prioriza la dimensión instrumental al mismo tiempo que la solidaridad, que crea sentido y que parte de la igualdad de diferencias, se logra aprender de forma más adecuada a las exigencias de la actual sociedad de la información.”* (Aubert et al., 2009).

- La asamblea

La asamblea como eje vertebrador, punto de unión de las diferentes metodologías, es una dinámica y herramienta pedagógica con la que crear un espacio horizontal de reflexión, participación y convivencia. Para aprender a participar de la sociedad, hay que crear espacios que lo permitan y asumir la responsabilidad de nuestras acciones. *“Hacer asambleas ayuda a ensayar el uso de la democracia”*, enriqueciendo los centros con las aportaciones de sus miembros (Iglesias Varela et al., 2013).

La asamblea en la escuela, ayuda a trabajar la afectividad y convivencia, mejorando el clima del centro. Es un espacio donde poder expresar y gestionar opiniones y sentimientos. Para ello es fundamental desarrollar en los estudiantes un comportamiento cada vez más autónomo y responsable. Y apuntan que padres y docentes suelen desarrollar una actitud más bien autoritaria hacia los adolescentes para compensar de esta forma su característico enfrentamiento a la autoridad propio de esta edad, contradictoriamente limitándoles la toma de decisiones y la asunción de responsabilidades (Iglesias Varela et al., 2013).

- Atención a la diversidad

Por último, para una escuela inclusiva es necesario que concibamos la atención a la diversidad de una manera más amplia que la de centrarnos únicamente en aquellos alumnos con necesidades educativas especiales, lo que muchas veces conlleva a que no se hagan modificaciones o adaptaciones en función de las necesidades del alumnado.

Hay que recordar que éste se ha de realizar, siempre que sea posible, dentro del aula. En ocasiones se entiende el apoyo como una *“delegación, una separación, en lugar de un proceso de colaboración y responsabilidad compartida para garantizar los principios de igualdad y equidad”* (Gonzalez Gil et al., 2019). Además, apuntan que todavía la formación del profesorado es bastante pobre en lo que respecta a atención a la diversidad, siendo partidamente marginal en los planes de estudios. Tema recurrente, el de la formación del profesorado, que sería muy interesante abordar en otra fase más avanzada de este tipo de proyectos.

“La labor docente, así como sus percepciones y aptitudes, constituyen un pilar fundamental en el motor de cambio que genera en nuestros centros escolares la innovación educativa que se deriva del paradigma de la inclusión, a partir de la cual, se logrará una escuela para todos”.

“El poder de valores como el espíritu de lucha, el compromiso y la constancia como predictores de la inclusión y de la aceptación a la diversidad, que influyen, a su vez, en la construcción del conocimiento del profesorado acerca de los alumnos, la enseñanza y su propia práctica docente... los maestros que quieren el éxito para todos sus alumnos son los que más esfuerzos ponen en el diseño de una enseñanza de calidad para todos y cada uno”.

(Gonzalez Gil et al., 2019)

II. Convertir la escuela en un motor del cambio social desde el que se articulen iniciativas donde se den solución a las problemáticas del barrio.

En la segunda línea, que podríamos enmarcarla más en la acción social y la educación no formal, el centro estaría abierto a la participación con las organizaciones del barrio y los agentes sociales de proyectos en los que dar respuesta a las necesidades socioeducativas del entorno a través del aprendizaje servicio o la formación de las familias, coordinadas mediante el trabajo en red.

- Escuela de familias:

Involucrar a las familias en el proceso educativo es clave del éxito escolar en los contextos más desfavorecidos (Simón & Giné, 2016). En esta línea se desarrollarían iniciativas con las que poder atraer a las familias al proceso educativo, ofreciéndoles formación y espacios donde desarrollar iniciativas que favorezcan la interacción y permitan la superación de los prejuicios. La escuela de familias permitiría, además, que

Propuesta cooperativa de innovación educativa para favorecer la inclusión en primer curso de ESO

aquellos que están más alejados del sistema educativo puedan verlo como propio, favoreciendo la concepción del centro como ese lugar común que es de todos, por tanto, cercano y propio.

- Aprendizaje servicio:

El aprendizaje servicio, requiere un trabajo en red que coordine las instituciones educativas. Concibe el servicio como una respuesta a las necesidades reales de la sociedad y está orientado a mejorar las comunidades educativas, requiere la participación activa del alumnado y produce resultados difícilmente conseguibles con otros métodos. Une aplicación de conocimientos, interdisciplinariedad y reflexión, con el desarrollo de procesos conscientes, planificados y sistemáticos de enseñanza y aprendizaje que relacionan las tareas de servicio con contenidos y competencias relevantes para la vida.

“El aprendizaje servicio es una propuesta educativa que combina procesos de aprendizaje y de servicio a la comunidad en un solo proyecto bien articulado en el que los participantes se forman al trabajar sobre necesidades reales del entorno con el objetivo de mejorarlo.”

(Puig et al., 2007)

Propuesta de innovación educativa: mejorar la inclusión educativa en el barrio de Pajarillos

Una propuesta en los términos planteados no puede entenderse, ni desarrollarse, desvinculada de un contexto educativo muy concreto, cuyas necesidades y características impulsen su creación.

Para poder diseñar una propuesta real y con posibilidades de implementación era imprescindible encontrar un contexto educativo con necesidades de cambio que nos acogiese, en el que sumergirnos y poder participar, y sobre el cual concebir soluciones adaptadas a las circunstancias concretas.

Después de diferentes reuniones, tuvimos la suerte de dar con una red de barrio (Pajarillos Educa) y un instituto público en el que poder realizar las prácticas (IES Galileo), en el barrio de Pajarillos. Sin duda una suerte tremenda que en un año tan complicado como este, marcado por la pandemia de la COVID-19, hayamos podido encontrar un contexto en el que todos los participantes de la propuesta hemos sido acogidos. Gracias a este hecho, facilitado tanto desde la Universidad, como desde el IES Galileo y la red Pajarillos Educa, hemos podido participar en muchas iniciativas y conocer diferentes realidades de cerca.

1. La propuesta

En este proyecto, se plantea una propuesta de intervención educativa en el primer curso del primer ciclo de ESO en el IES Galileo, mediante un proyecto innovador e interdisciplinar en el aula vinculado a una iniciativa de trabajo en red con el barrio, que se desarrollaría en dos líneas principales.

- Dentro del centro; propiciar un cambio metodológico, planteando actividades pedagógicas dinamizadoras de los contenidos y abiertas a la comunidad educativa.
 - Cambio metodológico (Aprendizaje dialógico, cooperativo y basado en proyectos)
 - Asamblea de aula.
 - Programas de bienvenida a la secundaria y mejora de la convivencia.
 - Programas de atención a la diversidad en el aula.
- Dentro del contexto educativo del centro; proponer la realización de proyectos transversales mediante los cuales:
 - Incluir a las familias en el proceso educativo.
 - Dar respuesta a las necesidades del entorno.
 - Fomentar la colaboración con los recursos sociales del barrio (asociaciones vecinales, fundaciones, servicios sociales) para tejer

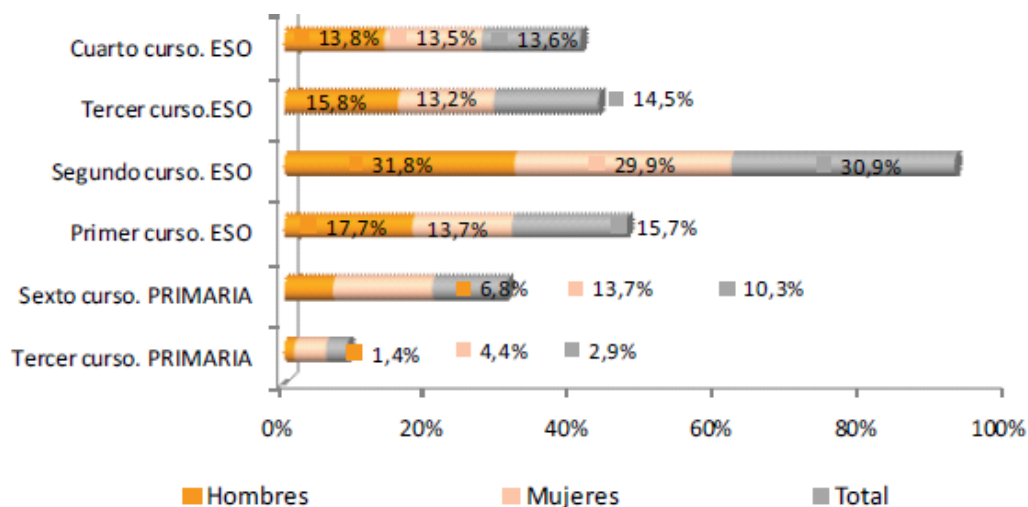
relaciones que enriquezcan el aprendizaje en el aula.

El **trabajo en red con el barrio** como eje principal de la propuesta, permite aportar una visión más global de la educación tanto dentro como fuera del centro y facilitar la coordinación de los diferentes agentes del barrio en una misma línea, mejorando el contexto educativo.

2. Contexto

En este capítulo se sitúa la acción dentro de la realidad del IES Galileo, en el barrio de Pajarillos, empezando por exponer por qué ésta se centra en el primer curso de la educación secundaria obligatoria.

Primero de la ESO es un curso clave en el sistema educativo español por ser en el que se produce para muchos autores el cambio más importante al pasar de educación primaria a secundaria. El absentismo, el fracaso escolar y el abandono aumentan en este curso y los problemas que aquí se generan se suelen arrastrar durante toda la educación posterior (Monarca et al., 2012; Salvador & Cayón, 2016). Este cambio afecta drásticamente al alumnado en situación de mayor vulnerabilidad o riesgo de exclusión que necesitan una respuesta educativa atenta y adecuada a sus características y circunstancias personales (véase *Gráfica 4*).



Gráfica 4. Población gitana de entre 18-24 años que ha abandonado los estudios por curso de abandono y sexo. (Fundación Secretariado Gitano, 2013).

En 1.º de ESO se produce un cambio de centro, que en ocasiones conlleva ruptura de grupos de amigos; esta situación a veces genera una gran inseguridad en los jóvenes. Se juntan diferentes edades y contextos en un momento en el que se pasa de una tutela muy atenta en primaria a conceder una mayor autonomía en secundaria. Si nos fijamos en su desarrollo cognitivo, a los trece años se produce generalmente un retraimiento o introversión. A esta edad tienen lugar importantes cambios físicos, como la voz, y esto suele ir asociado a gran inestabilidad emocional, lo cual contrasta con sus compañeros más mayores, pues normalmente a los catorce años se

encuentran en una etapa de extroversión y expansibilidad con una alta autoestima.

Como efecto añadido, debido a la COVID-19 se registra un absentismo más alto, especialmente de población gitana. Es fundamental que tomemos medidas para intentar frenar este hecho, a la vez que planes específicos para renganchar al alumnado absentista.

2.1. El barrio de los Pajarillos

Pajarillos es un barrio periférico de clase trabajadora de Valladolid con una historia marcada por la exclusión social y que se encuentra en transformación.



Figura 2. Situación del barrio de Pajarillos (Idealista).

Delimitado por al oeste por las vías del tren, al norte por el canal del río Esgueva, al este por la VA-20 y al sur por la Avenida de Soria, el barrio se divide en dos zonas:

Pajarillos Bajos al oeste, entre las vías y el Paseo Juan Carlos I.

Pajarillos Altos al noreste, entre el Paseo Juan Carlos I y la VA-20.

Páramo de San Isidro – Poblado de la Esperanza al sureste.

Las dos zonas de Pajarillos son bastante diferentes. Según un análisis urbanístico de barrios vulnerables de España (Hernández Aja, Agustín; Vázquez Espí, Mariano; García Madruga et al., 2011), Pajarillos Altos es considerado como “*un ejemplo emblemático de urbanización marginal*”. Surge de la reparcelación ilegal; se alquilan pequeños solares vacíos para construir o con pequeñas viviendas molineras de autoconstrucción ya realizadas a población inmigrante de bajos ingresos que venía del campo. La zona se convierte en núcleo impulsor del crecimiento de la ciudad hacia el Este, que se amplía entre los años 50 y 70 gracias a la dinámica industrial del momento.

Pajarillos Bajos surge de las promociones de vivienda pública de alta densidad que se construyen en los años 50 y 60 en la zona, con el polígono del 29 de Octubre en el centro, que recibe su nombre por la fundación de Falange Española. Esta zona guarda grandes similitudes con otras áreas de Delicias como Caamaño y las Viudas; promociones públicas de vivienda para rentas bajas, formadas por edificios de tres alturas con casas muy pequeñas, sin posibilidad de comercios y sin accesibilidad, que produjeron una segregación residencial socioeconómica (Martínez, 2019).

Durante los 70 se crean equipamientos sociales al sur de Pajarillos Altos que completan el tejido urbano, entre ellos el IES Galileo, creado en 1978 en la calle de Villabañez 52. En estos años también se crea el Poblado de La Esperanza, colindante

con el centro, para acoger y concentrar a la población gitana que vivía en asentamientos de chabolas junto a la primera circunvalación, en la Gravera de San Isidro.

En enero de 1979 comienza el realojo que no consigue propiciar la integración social de sus habitantes y termina fracasando. Como apuntan (Arza Porras & Carrón Sánchez, 2015), *“los motivos de la exclusión y vulnerabilidad de la población gitana en España se sustentan en una discriminación histórica que se perpetúa hasta el día de hoy mediante la falta de oportunidades laborales y la restricción en el acceso al mercado de vivienda”*. El poblado de la esperanza acaba convirtiéndose en un núcleo de exclusión, donde entra con fuerza la droga en la década de los 80 provocando grandes daños sociales. Tristemente termina siendo conocido en Valladolid como *“supermercado de la droga”* (Revilla, 2013), lo que provocó una gran estigmatización para la población gitana y convierte a Pajarillos en un lugar señalado por el resto de la ciudad. En 2003, 24 años después de su creación, el Poblado de La Esperanza acaba con un nuevo y escalonado realojo, trasladándose la conflictividad a otras zonas como el polígono del 29 de Octubre (Berzal, 2019).

Las malas calidades de las viviendas, el hacinamiento o la pobreza energética contribuyeron a fortalecer la segregación, lo que se tradujo en la depreciación de las viviendas. Estos factores junto con la baja accesibilidad propiciaron que la población más anciana, y con posibilidades económicas, fuese abandonando el barrio hacia otras zonas (Martínez, 2019). A la vez, el bajo precio de la vivienda atrajo en los años 90 a población inmigrante aumentando la multiculturalidad del barrio. Según datos de la información estadística de la ciudad (Ayuntamiento de Valladolid, 2021), la población inmigrante en Valladolid es de 17120, el 5’72% del total, de los cuales 1672 (el 9’77%) vive en Pajarillos, 1403 en Pajarillos Bajos (9’81% de la población del barrio), 176 en Pajarillos Altos y 93 en San Isidro (4’49 y 3’34% de la población del barrio).

La segregación influye de manera negativa en la imagen que las personas perciben de su barrio. Esta imagen negativa está afectada por los medios de comunicación y se retroalimenta de un entramado ideológico que culpabiliza a las personas diferentes y pobres. *“El riesgo de una ruptura en la convivencia está presente en un barrio en el que muchas personas miran con recelos a quienes son diferentes a ellos”*. Y apunta dos formas de superar la segregación y la exclusión social; por un lado, las diferencias pueden reducirse desde la escuela mediante el fomento de la convivencia entre los diferentes sectores del barrio y por otro, *“la participación es una oportunidad para la construcción de un proyecto común que garantice una perspectiva de futuro sobre el barrio”* (Martínez García-Salmones, 2019).

Los datos obtenidos de los estudios sociológicos consultados nos muestran un barrio con un gran problema de absentismo, 15% en el global de la educación infantil, primaria y secundaria obligatoria, una población poco cualificada y una tasa de paro que duplica la de la nacional (Hernández Aja et al., 2011; Red Pajarillos, 2007).

La activa participación vecinal del barrio lleva años organizándose para poder cambiar esta situación, dando lugar a la **Red Pajarillos**, una red de barrio en la que participan las diferentes organizaciones y recursos socio educativos¹ para alcanzar un fin común. En 2017 surge **Pajarillos Educa** con la idea de aglutinar a los recursos educativos de Pajarillos y unir fuerzas con los recursos sociales y asociaciones del barrio, con el doble objetivo de fomentar el éxito socio educativo y la participación vecinal para promover la mejora de la convivencia, combinando a la vez procesos de aprendizaje y de servicio al barrio. Pajarillos Educa pasó a integrarse en la Red Pajarillos y a formar junto con Pajarillos Diverso y Pajarillos Igualdad las tres ramas de acción de la red. A su vez, Pajarillos Educa se divide en otras tres ramas; Pajarillos Aprende (dónde se busca la cooperación de los once recursos educativos del barrio de los Pajarillos²), Pajarillos Sostenible y Pajarillos Actúa (García Asenjo et al, 2020; La Ciudad Imaginada, 2018).

Aunque el contexto educativo de Pajarillos es complicado, con varios centros incluidos en el «*Programa 2030*» y otros en riesgo, parece que en los últimos años el barrio está inmerso en un lavado de imagen, (Rosado, 2019). El CEIP Cristóbal Colón, centro guetificado en la Calle Cigüeña, a escasos metros de la barriada del 29 de Octubre, se encuentra plagado de murales preciosos por los pasillos. En el polígono del 29 de Octubre se están reformando las viviendas que contaban con una de las peores famas de Valladolid (Sanz, 2020). En 2018 el antiguo colegio “*Santiago López*”, en el medio de esta barriada, que se había convertido en un edificio arruinado y abandonado, lleno de basura y frecuentado por politoxicómanos, fue remodelado pasando a dar lugar al LATE de Pajarillos (Laboratorio de Arte y Transformación Educativa), lugar donde ahora se realizan talleres de circo, cine, inglés o clases de refuerzo para los jóvenes del barrio, siendo el centro neurálgico de la Red Pajarillos, donde se coordinan todos sus programas y tienen lugar además de todos los talleres educativos de Pajarillos Educa, otros programas sociales como el de formación para el empleo a madres jóvenes.

El 20/02/2020 se aprobó en las cortes de Castilla y León una Proposición No de Ley (PNL) conjunta, para “*extender el modelo de Pajarillos Educa a toda Castilla y León*”, promover el asociacionismo y la cooperación para acabar con los “*barrios gueto*”, zonas estigmatizadas y excluidas, donde la educación pública y de calidad es el arma más poderosa para alcanzar un futuro de inclusión. En la línea de los objetivos marcados por la ONU en los 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) de la Agenda 2030 se persigue, entre otras cosas, la reducción de las desigualdades, el fin de la pobreza, garantizar una educación de calidad o conseguir la igualdad de género.

¹ A.V. La Unión, VIVA Social 29 de Octubre, CEAS, Fundación Secretariado Gitano, Fundación Juan Soñador, AMPAS, Casa Aleste y Federación de Colectivos Educación de Personas Adultas de Valladolid.

² CEIP Miguel Hernández, CEIP Cristóbal Colón, CEIP Narciso Alonso Cortés, CC Lestonnac, IES Galileo, IES Leopoldo Cano, IES Diego de Praves, CEE El Corro, CEE El Pino-Obregón, El La Casita de Niños y Niñas, El La Cigüeña, el Equipo de Orientación n.º 4 y el CFIE Valladolid

(Mendoza, 2020).

2.2. El IES Galileo

El IES Galileo está tremendamente marcado por la historia que rodea al barrio, que lo estigmatiza, aunque sea solo como leyenda negra porque realmente está muy lejos de ser un centro problemático.

Es un centro abierto y dinámico que alberga una población multicultural, una representación importante de población inmigrante y de etnia gitana, en consonancia con la demografía del barrio. En los últimos años ha tenido que reinventarse para frenar la pérdida de alumnado que al igual que otros centros del barrio ha venido sufriendo en los últimos años. Para paliar esto, desde el centro se han desarrollado una oferta amplia de ESO, bachillerato y formación profesional. Pero está lejos de superar este riesgo, que actualmente se muestra en que el número de matrículas se va reduciendo significativamente a lo largo de los cursos de la educación secundaria.

En el curso 2020-2021 contaba con 257 matriculados en ESO, 59 en bachillerato y 547 en formación profesional.

- Educación Secundaria Obligatoria

Para frenar la pérdida de alumnado, han ampliado su oferta educativa, contando con cuatro líneas en primero de la ESO. Han desarrollado dos programas bilingües, British Council del MEYP y la sección bilingüe de la junta de Castilla y León, y creado un *“grupo flexible de atención a la diversidad ligada al Proyecto de Autonomía”* para primero y segundo de ESO (IES Galileo, 2020).

En todos los cursos de la ESO cuenta con las dos líneas, la no bilingüe y con otra de atención a la diversidad, el Proyecto de Autonomía (PA), en 1.º y 2.º, además de PMAR en 2.º y 3.º.

- Bachillerato

En bachillerato hay dos grupos que ofrecen tres itinerarios; Ciencias y Tecnología, Humanidades y Ciencias Sociales, y el Bachillerato de Investigación y Excelencia en Idiomas integrado en los dos anteriores.

- Formación profesional

En formación profesional ofertan 4 familias profesionales: Administración y Gestión, Electricidad y Electrónica, Informática y Comunicaciones y Transporte y Mantenimiento de Vehículos.

❖ Proyecto de Autonomía (PA)

Es importante hacer una mención especial a este programa y analizarlo un poco para conocer el contexto de partida sobre el cual se plantea esta propuesta, por ser un grupo de 1.º y 2.º de ESO orientado al alumnado en riesgo de exclusión y con necesidades de atención a la diversidad. Es un programa creado con una vigencia de tres años según la Orden EDU/1075/2016, de 19 de diciembre, *“por la que se regulan los proyectos de autonomía en centros docentes sostenidos con fondos públicos de la Comunidad de Castilla y León que imparten educación primaria, secundaria obligatoria y bachillerato”*. Fue creado en 2018-2019, siendo el 2020-2021 su tercer año, y se ha pedido prorrogar para el curso siguiente.

“La base del proyecto consiste en la creación de grupos flexibles con una metodología de trabajo por proyectos para favorecer la adaptación de alumnos de ESO con dificultades de aprendizaje mejorando, a su vez, los procesos de inclusión.”

Proyecto Educativo, (IES Galileo, 2020).

Fue creado para hacer frente a la pérdida de alumnado que estaban sufriendo y el proceso de guetificación de otros centros educativos del barrio. Tenían que hacer frente a los problemas disciplinarios que sufría el centro lo que los llevó a crear *“clase de los castigados”*, predecesor al PA, que se modeló hasta este concepto que busca flexibilizar la jornada educativa y agrupar las materias en talleres propiciando la aplicación de metodologías más activas.

El PA cuenta con 17 alumnos matriculados, todos ellos de etnia gitana: 10 chicos y 7 chicas, de los cuales normalmente suelen asistir a clase unos 12 y a primera hora no muchos más de 6. Cuatro de los 17 integrantes del PA tienen adaptaciones curriculares por ser ACNEE y ANCE. Debido al bajo número de matriculados de este curso, han fusionado lo que antes eran dos cursos, estando 1.º y 2.º de PA en una misma aula con un horario y unos contenidos comunes.

3. Punto de partida

3.1. Observación e investigación durante el periodo de prácticas

El ritmo marcado por el funcionamiento del instituto es demasiado apresurado y no deja tiempo para nada, es una maquinaria compleja que no se puede parar. El profesorado vive en ocasiones por detrás de los acontecimientos, falta tiempo para parar a reflexionar sobre lo que se está realizando y qué resultados generan dichas acciones, para analizar si se tienen problemas y cómo se podría mejorar.

Problemas del PA: la contradicción de segregar para fomentar la inclusión.

- I. **Concepción:** la segregación del alumnado gitano en esta clase tiene un efecto inmediato; una parte del profesorado se refería al PA como *“la clase de los gitanos”*, concebían el programa como un *“mal menor”*, con el que podrían tener controlado a aquel alumnado que no querían tener en sus clases y de esta forma funcionar mejor en el resto. No en vano el único indicador que tenían del buen funcionamiento del proyecto era que había reducido el número de incidencias generales.
- II. **Falta de planificación:** esta clase era vista por algunos docentes como unas horas fáciles que podían pasar rápido pues no requerían ningún tipo de planificación y se dedicaban a mandar fichas sin tener unos objetivos claros.
- III. **Expectativas:** por supuesto las expectativas proyectadas al alumnado por esta parte del profesorado eran muy bajas, mandándose mensajes como *“no van a llegar a nada”*.
- IV. **Falta de contenido:** una parte del profesorado entendía que el alumnado no iba a llegar al nivel por mucho que se bajase, esto repercutía en que las clases eran de un ritmo extremadamente lento que hacía que los alumnos se aburriesen por estar realizando ejercicios de niveles muy inferiores a los de primero de la ESO, recibiendo en algunas asignaturas cuadernillos que forraban de papel porque eran de 3.º o 4.º de primaria, lo cual supone un insulto a su inteligencia.
- V. **Reducción de horario:** el PA tenía una reducción horaria de una hora diaria, lo cual dificulta las posibilidades de compensar el nivel curricular más bajo de los que cursan el programa.

Esta reducción de horario va incluso contra la norma que regula los proyectos de autonomía en Castilla y León (Orden EDU/1075/2016, 2016), que en su Anexo I.B marca el *“Horario mínimo semanal para los proyectos de autonomía en educación secundaria obligatoria”*, rebajando dos horas del currículo de las asignaturas específicas de 1.º de ESO, horas que conceden al centro como de libre disposición.

- VI. **Espacio común para 1.º y 2.º:** por falta de alumnado, tal vez en una situación excepcional por la COVID, han fusionado las clases de 1.º y 2.º de ESO, siendo completamente diferentes los currículos.
- VII. **Falta de seguimiento:** según argumentan desde el centro, en compensación por esa reducción de horario debían acudir a talleres o actividades de refuerzo por la tarde, pero en la práctica no se realizaba un seguimiento de esto y los alumnos no acuden a ninguna actividad por la tarde en contrapartida, además de que nos podemos preguntar si es riguroso acceder a recortar horario a cambio de este tipo de acuerdos.
- VIII. **Estigmatización:** el mismo alumnado se sentía señalado; apuntaban que solo les faltaban cámaras en la clase porque en todo momento contaban con varios profesores en el aula y los concebían más como vigilantes que como docentes. Además, tenían unas normas más estrictas que el resto de grupos. Ellos mismos comprendían que eran una clase diferente.

Estos problemas, a mi juicio derivaban en un trato diferente y en una privación de oportunidades para la población gitana. El alumnado tenía un comportamiento ejemplar en comparación con otras clases de su mismo curso, cierto es que también contaban con unas normas más estrictas. Creo que la mayoría de problemas de comportamiento e indisciplina se deben a que este alumnado en las clases ordinarias normalmente es excluido de las dinámicas y no se le presta la atención diferente. En esta línea, es donde nuestra propuesta pretende ayudar directamente al IES Galileo facilitándole la mejora de la convivencia y favoreciendo la inclusión con unas metodologías directamente pensadas para ese fin.

3.2. Concepciones, creencias y valoraciones del alumnado

Para este tipo de propuestas pensamos que es imprescindible contar con la opinión y la participación de todas las partes. A nosotros nos interesaba particularmente la del alumnado, por ser la primera vez que impartíamos clase y, a la vez, que estábamos en contacto con alumnado en riesgo de exclusión. Era imprescindible contar con las opiniones del alumnado del IES Galileo, para lo que se dispusieron una serie de diez entrevistas realizadas a una muestra lo más diversa posible de dos clases diferentes de 1.º de ESO. Hay que agradecer de nuevo al centro en este punto que nos dejara realizar dichas entrevistas y lo abiertos y predispuestos que estuvieron en todo momento a dejarnos tomar iniciativas.

Intentamos tomar una muestra lo más variada posible con cinco chicas y cinco chicos de entre doce y quince años y diferentes características; étnicas (seis procedentes de la etnia gitana, una de procedencia magrebí y tres no racializados), de rendimiento académico, motivación y comportamiento muy diverso.

	Sexo	Edad	Colegio	Curso	Diversidad racial	Característica
1	M	15	Gabriel y Galán	2.º Autonomía	Gitana	Repetidor, incidencias por comportamiento
2	F	13	Cristóbal Colón	1.º Autonomía	Madre gitana	Repitió en el colegio, motivación
3	M	13	Narciso Alonso Cortés	1.º Autonomía	Gitana	Buen rendimiento
4	M	13	Miguel Hernández	1.º Autonomía	Gitana	ACNEE
5	F	13	Cristóbal Colón	1.º Autonomía	Gitana	Muy baja motivación
6	F	12	Miguel Hernández	1.º D	No	Buen rendimiento
7	M	12	Miguel Hernández	1.º D	Gitana	Absentista, alta capacidad
8	M	13	Miguel Hernández	1.º D	No	Muy bajo rendimiento, incidencias por comportamiento
9	F	12	Miguel Hernández	1.º D bilingüe	Magrebí	Buen rendimiento
10	F	12	Miguel Hernández	1.º D bilingüe	No	ACNEE

Tabla 2. Características del alumnado seleccionado entrevistado.

La vida académica del alumnado del IES Galileo está enormemente relacionada con la realidad social del barrio de Pajarillos. En el Proyecto de Autonomía, la mayoría del alumnado procedía de centros «2030», principalmente del CEIP Cristóbal Colón, alguno del Gabriel y Galán, otros del Miguel Hernández o el Narciso Alonso Cortés. Pero todos con un elemento común, la etnia Gitana.

Es complicado sacar conclusiones porque las preguntas que se realizaron, adjuntadas en el “Anexo I: Entrevistas”, son difícilmente parametrizables, pero hay

datos muy reveladores que facilitan entender el pensamiento y la situación del alumnado y que nos ayudan a comprender mejor el contexto. Algunas de las más relevantes se adjuntan en la *Tabla 3*, alumnado del PA y la *Tabla 4*, alumnado de 1ºD.

Al ser preguntados sobre qué valoran más de un profesor, todos los integrantes del PA entrevistados señalaron el respeto, mientras que los entrevistados de 1.º D en ningún caso mencionaron esta cualidad y se decantaban por que explicase bien, escuchase y tuviese paciencia.

El profesorado tiene una influencia enorme sobre si una asignatura les gusta o no, siendo a veces el único factor determinante. Desconocen otras formas de aprender por lo que no conciben un aula diferente y valoran positivamente hacer actividades y variar las rutinas. Todos ellos, al recordar su paso por el colegio, coinciden en que les iba bien, en que eran como una familia y recuerdan a los profesores de esa etapa como cercanos y atentos.

Al ser preguntados por qué creen que están en el grupo de Autonomía, hay algunas respuestas tremendamente personales que ayudan a entender mejor al alumnado;

Un alumno del PA que había repetido varias veces, hablaba del abandono que habían sentido por parte del profesorado en sus primeros años de instituto. Se sentaba en la última fila de la clase, se ponía los cascos y no le hacían ni caso, estando excluido todo el día, cuándo se aburría hacía alguna gracia o salida de todo y obtenía una incidencia.

Otro alumno del PA señala que él antes trabajaba mejor porque estaba en otro tipo de clase (sin gitanos), y que ahora con sus primos pues no trabaja tanto.

Algunos conciben la clase como una prueba en la que tienen que demostrar que dan la talla: *“De apoyo, es como una clase en la que te tienen prueba para los que acabamos de empezar, a ver cómo te va y te pasan a otra clase o te quedan aquí hasta que te centres.”* O *“Al principio pensaba que era porque era tonta, pero a la vez creo que no, en sexto era de las mejores en matemáticas. Pero creo que es como una prueba, y siento que la voy a fallar porque hablamos mucho y no me entero. Creo que es una prueba para ver nuestro nivel.”*

Al ser preguntados por si reciben algún tipo de ayuda, nos encontramos una deferencia significativa. Los alumnos del PA, en su mayoría, no reciben ningún tipo de apoyo, algunos acuden al CEAS (Centros Educativos de Acción Social) o lo han hecho en cursos anteriores. Mientras que los de 1ºD acuden al MARE (inscrito en el Programa para la Mejora del Éxito Educativo en la Comunidad de Castilla y León, Orden EDU/136/2019, de 20 de febrero), a academias, o son ayudados en casa.

Finalmente, la mayoría coinciden en que quieren seguir estudiando, también en contra de lo que muchas veces los tópicos dictan. Pero se aprecia una diferencia, los alumnos del PA tienen unas expectativas más bajas que los de 1ºD.

	¿Qué es lo que más valoras de un profesor?	¿Qué tal te fue a tu paso por el colegio? ¿Te gustaba?	¿Por qué piensas que estás en la clase de autonomía?	¿Recibes algún tipo de clases de apoyo?	¿Vas a algún taller del LATE?	¿Te gustaría seguir estudiando?
1	<i>“El respeto, profe, el respeto que tengan cuando hablan a los alumnos. Sí, profe, y cuando todo empieza, que entra el profesor a la clase y no tiene respeto, va a acabar mal esa clase, para mí va a acabar mal esa clase.”</i>	<i>“Profe, eran... Eran muy míos todos, profe, el colegio, ¿sabes cómo te quiero decir? Estábamos siempre juntos, profe, en una actividad... Éramos pocos, venían de todos, profe, negros... sin discriminar a nadie, blancos, rumanos... y muy bien, profe. De verdad que nunca me he sentido más a gusto que en el colegio.”</i>	<i>“A ver cómo te lo explico, profe... porque a mí, si no me tienen ahí un poco pendiente, profe, yo la lío, porque sé, profe, que puedo ser grande, pero en mi cabeza, profe, puedo estar concentrado, pero se me cruza el cable y la voy a liar: me pongo a cantar, me pongo a tocar las palmas... Pero si no están ahí, pendientes de mí para decir “¡eh!, ¡para!”, si no, profe, la lío. Y yo creo que es por eso”</i>	<i>“No, ya no, ya cumplí la edad, profe, y me quité del CEAS.”</i>	<i>“No”</i>	<i>“Chapa y pintura... o mecánica, una de las dos... Sí, chapa y pintura o mecánica.”</i>
2	<i>“Pues...que me trate con respeto. Que... hagamos actividades de esas como dibujar, hacer cosas así, salir a la calle, hacer cosas en la calle. y que sea bueno, que venga con las intenciones de dar clase.”</i>	<i>“Me gustaba más que el instituto, era muy diferente. Daba igual el nivel que tuvieras, te trataban bien, aquí te tratan bien y todo, pero te tratan más grande, en el colegio no. Pero me lo pasaba mucho mejor en el colegio.”</i>	<i>“De apoyo, es como una clase en la que te tienen prueba para los que acabamos de empezar, a ver cómo te va y te pasan a otra clase o te quedan aquí hasta que te centres.”</i>	<i>“No, si yo le digo a mi padre que me ayude, pues me ayuda.”</i>	<i>“Sí, a peluquería y estética”</i>	<i>“Sí, me quiero sacar la ESO. Si que quiero estudiar desde pequeña lo he dicho.”</i>

3	<i>“Que explique bien las cosas y que nos tenga respeto y amor los unos a los otros”</i>	<i>“Sí, mucho. Porque conocía a muchos profesores, sabíamos ... sabíamos hacer gracias uno a los otros, risas, era ... para mi profe mi colegio ha sido muy bueno, para mí, para los otros no sé.”</i>	<i>“Porque hay otros que tienen un nivel más alto, yo me considero un nivel bajo-medio. Yo trabajaba más cuando no había gitanos y eso. Estaba más concentrado en las cosas. Y ahora cuando me he reunido aquí había muchos más gitanos y he cambiado mucho.”</i>	<i>“No.”</i>	<i>“No.”</i>	<i>“Sí, chapa y pintura, la fp básica. Trabajar en mi propio taller, en eso del taller te tienes que esforzar mucho.”</i>
4	<i>“Que se explique bien y que tenga respeto, que te ayude en todo.”</i>	<i>“Sí porque llevaba muchos años allí, conocía a mucha gente, estoy aprendiendo más aquí, cosas de matemáticas...”</i>	<i>“Porque me eligieron, yo creo que para aprender más”</i>	<i>“Nada, a veces hago deporte, salir con la bici... nada relacionado con el cole.”</i>	<i>“No, a ningún taller.”</i>	<i>“Sí, seguir haciendo fp de mecánica y luego trabajar, si no jardinería.”</i>
5	<i>“Que sean majos y nos respeten y que sean comprensivos, es importante que haya respeto mutuo.”</i>	<i>“Bien, allí no era introvertida. Soy como antisocial, no me gusta hablar ahora tanto como antes, hay menos cercanía en el IES. Casi nunca suspendía.”</i>	<i>“Al principio pensaba que era porque era tonta, pero a la vez creo que no, en sexto era de las mejores en matemáticas. Pero creo que es como una prueba, y siento que la voy a fallar porque hablamos mucho y no me entero. Creo que es una prueba para ver nuestro nivel.”</i>	<i>“Los miércoles tengo CEAS. Tengo que llevar deberes, pero como no tengo, me explica cualquier cosa. A veces le llevo cosas que me mandan y como son muy fáciles el profesor se enfada. Me dice que debería estar en otra clase, le da rabia explicarme algo que ya sé.”</i>	<i>“No. Antes iba a panterillas” (fútbol)</i>	<i>“Sí, sí quiero. Tal vez me gustaría hacer mecánica, a veces he ayudado a mi padre a hacer cosas de mecánica y además no hay ninguna chica en mecánica, quizás si me ven a mí se animarían otras.”</i>

Tabla 3. Respuestas del alumnado del Proyecto de Autonomía.

	¿Qué es lo que más valoras de un profesor?	¿Qué tal te fue a tu paso por el colegio?	¿Qué te parece el IES? ¿Notaste el cambio?	¿Recibes algún tipo de clases de apoyo?	¿Vas a algún taller del LATE?	¿Te gustaría seguir estudiando?
6	<i>“Que sus clases no sean aburridas y estemos todo el rato copiando, y que nos traten bien.”</i>	<i>“Bastante bien. Sacaba todo notables y sobresalientes, y todo bien. Éramos como una segunda familia, nos queríamos todos mucho y las clases en general eran más fáciles de dar que ahora.”</i>	<i>“Bueno he empeorado un poquito, pero creo que es porque ahora tengo más asignaturas en inglés. Antes solo teníamos inglés y biología, e inglés era muchísimo más fácil, y ahora geografía al principio era más difícil, ahora ya me he acostumbrado; biología este año sí que se me hace más difícil que el año pasado, e inglés también se me hace más difícil”.</i>	<i>“No. Yo a MARE no voy, yo hago todo en mi casa. Si no entiendo algo de inglés llamo a mi tío que estuvo dos años a Nueva York y entiende mucho inglés.”</i>	<i>“No. Antes iba al Go fit para hacer ejercicio. Pero con el COVID abrían y cerraban todo el rato y, además, con el instituto pensé que iba a tener que estudiar más y ya no voy.”</i>	<i>“Sí. De hecho, de mayor quiero estudiar psicología. También hay un compañero de clase que quiere estudiar psicología y, como somos amigos desde infantil, la verdad es que me alegra mucho porque si en un futuro vamos a estudiar lo mismo, vamos a seguir siendo amigos y vamos a seguir teniendo contacto sí o sí.”</i>
7	<i>“Que, si le pides que te lo explique otra vez, te lo explique y no te diga “haberte enterado”, en el colegio me lo decían.”</i>	<i>“Sí. Había más recreo, menos horas de colegio y era más fácil. Sí, tenía muchos amigos, sacaba buenas notas, pero cuando estudiaba.”</i>	<i>“Que es un instituto grande y que...la gente es maja, algunos profesores no...” “Sí, hay muchas cosas nuevas, geografía e historia, biología y geología...en el colegio teníamos sociales y como nuestro cole era bilingüe teníamos natural sciences, aquí no estoy en ninguna bilingüe.”</i>	<i>“No, algunas veces me ayuda mi madre.”</i>	<i>“Antes iba en el colegio, al Juan Soñador, hacía los deberes y después jugábamos, íbamos 3 horas, las dos primeras de deberes y la última de juegos”</i>	<i>“Depende, yo ahora no puedo decidir. No sé.”</i>
8	<i>“Que explique bien.”</i>	<i>“Bien, sacaba buenas notas.”</i>	<i>“Te tratan diferente, los profesores son más duros.”</i>	<i>“No.”</i>	<i>“No. Antes iba a fútbol, pero ya</i>	<i>“No, no sé. Quería ser policía, pero no puedo</i>

					<i>no, por asma, por la COVID.”</i>	<i>por las gafas, también veterinario, pero no puedo porque tengo muchas alergias...y ahora lo estoy pensando...”</i>
9	<i>“Pues que escuche a los alumnos, porque hay algunos a los que les da igual, por ejemplo, le decimos que hay algo que no nos gusta y él nos dice que es su clase y hace lo que quiere.”</i>	<i>“Sí, Pues porque los profesores eran muy majos, también hacíamos muchos juegos... y explicaban muy bien.”</i>	<i>“Pues no mucho, es casi igual que el colegio, a lo mejor han cambiado algunas cosas, pero no mucho”</i>	<i>“Aquí en el instituto no, pero voy a una academia los lunes y los miércoles, los miércoles voy a inglés o francés y el viernes a Don Bosco.”</i>	<i>“No.”</i>	<i>“Sí, porque quiero trabajar bien, quiero tener buen futuro. Me gustaría estudiar para ser médica.”</i>
10	<i>“Que nos tenga paciencia...eso y que explique bien.”</i>	<i>“Bien, porque tenía muchos amigos y pues... explicaban bien.”</i>	<i>“No tanto, en la semana de exámenes un poco sí, todos de golpe, pero el resto es bastante igual”</i>	<i>“Sí, vengo a MARE de lunes a jueves, para hacer los deberes y estudiar.”</i>	<i>“No. Los viernes a natación y los miércoles a inglés.”</i>	<i>“Sí, hombre, si no que voy a hacer, no tengo otra cosa que hacer. De mayor, pues... me gustaría ser cocinera.”</i>

Tabla 4. Respuestas del alumnado de 1.º D.

4. Objetivos

4.1. Objetivo general:

Orientar el diseño de una programación didáctica para 1.º de ESO en el IES Galileo, completamente aplicable, que pueda servir de referencia y propicie un cambio metodológico hacia una educación inclusiva con la que alcanzar el éxito educativo para el conjunto del alumnado del IES Galileo.

4.2. Objetivos específicos:

Mejorar la inclusión de todo el alumnado mediante la construcción de grupos heterogéneos y el uso del trabajo cooperativo como piedra angular.

Aumentar la motivación en el alumnado, al adaptar los contenidos a dinámicas más activas y participativas.

Favorecer la autonomía, la responsabilidad social y el compromiso en la toma de decisiones.

Propiciar el desarrollo del pensamiento crítico y reflexivo.

4.3. Objetivos transversales:

Mejorar el contexto educativo de los centros, a través de la cooperación del entorno en el proceso educativo, generando un cambio positivo e innovador en el valor educativo del centro.

Fomentar la cooperación de los diferentes recursos educativos para trabajar de forma conjunta en beneficio de las necesidades del alumnado.

Facilitar la reincorporación curricular y social del alumnado absentista en la era post COVID.

5. Metodologías

Con este diseño, se pretende propiciar un cambio metodológico hacia metodologías activas de base constructivista, que permitan fomentar la motivación en el alumnado, facilitando el aprendizaje significativo y la interrelación del conocimiento.

Las metodologías elegidas son consideradas adecuadas para una educación centrada en competencias (de Miguel Díaz, 2005; Fernández March, 2006) y se combinan a lo largo del año para que el alumnado pueda aprender a conocer, aprender a ser, aprender a convivir y aprender a hacer (véase *Figura 3*).



Figura 3. Metodologías utilizadas dentro y fuera del centro (elaboración propia, iconos flaticon).

❖ Aprendizaje Cooperativo.

Se plantea el aprendizaje como un ejercicio de corresponsabilidad e interacción grupal, priorizando la cooperación, la interacción y el aprendizaje entre iguales.

Por un lado, favorece el desarrollo del pensamiento crítico, la argumentación y las competencias sociales; así como, la motivación, la implicación, la iniciativa y el grado de comprensión de lo que se hace, cómo se hace y de por qué se hace. Por otro lado, requiere una participación muy activa de todos los miembros y confianza por parte del profesor en la capacidad del alumnado de aprender y organizarse autónomamente.

Disposición del aula: Esta metodología requiere el dialogo constante para alcanzar consensos. Se debe disponer las mesas de manera agrupada, en círculo o cuadrado, para favorecer la cooperación.

Se puede desarrollar en pequeños grupos de 4 miembros aproximadamente a los que se les debe asignar roles (moderador, secretario, líder y portavoz) para que cada uno tenga que asumir unas responsabilidades en el funcionamiento del grupo. Además, es necesario que se potencie el sentimiento de pertenencia al grupo a través

de la asignación de un nombre, una insignia, un color y todo tipo de características que identifiquen al grupo.

Es imprescindible que los grupos se formen buscando la diversidad para que sean heterogéneos, fomentando de esta forma la integración y el contraste de perspectivas e intereses dentro de los grupos que obligue a la negociación. El trabajo de los grupos se puede poner en común en sesiones con toda la clase, a través de asambleas y debates.

El profesor sigue diferentes roles; como facilitador ha de dotar a los grupos de las herramientas necesarias para saber gestionar el trabajo cooperativo y fomentar la comunicación efectiva, el reconocimiento y la expresión de sentimientos. Como regulador de conflictos, ayuda a resolver las situaciones problemáticas. Como evaluador, retroalimenta a cada grupo, haciéndoles reflexionar (de Miguel Díaz, 2005).

❖ Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP).

Se plantea el aprendizaje a través del desarrollo de proyectos que dan solución a problemas de la vida cotidiana que requieren la interrelación de conocimientos de diferentes áreas.

Por un lado, los estudiantes aprenden a tomar sus propias decisiones; fortaleciendo la confianza, mejorando su motivación a través de la investigación y el aprendizaje significativo al aplicar los conocimientos, habilidades y actitudes adquiridas a situaciones concretas, mejorando dichas competencias. Por otro lado, requiere mucha coordinación entre el profesorado, además de una planificación previa muy importante (Trujillo, 2015).

Hay una serie de fases que se siguen a la hora de diseñar los proyectos, otras que se seguirán a la hora de implementarlos en la clase. Ambas, son clave para el buen funcionamiento.

A la hora del diseño del ABP, debemos pensar en seleccionar temas amplios que puedan ser de interés del alumnado, siendo recomendable que puedan ser elegidos por ellos mismos, o al menos diseñarlos de tal forma que sean flexibles y puedan divergir en función de los intereses personales de cada grupo. Debemos seguir buscando el mayor encaje curricular posible, para luego planificar las diferentes fases, sus actividades, recursos y la difusión (Trujillo, 2015).

I. Fases de diseño:

- a. Seleccionar un tema amplio en el que quepan todos y que parta del interés del alumnado.
- b. Establecer anclaje curricular y estrategias de evolución.
- c. Diseñar la pregunta guía o reto para activar al alumnado.
- d. Planificar fases, calendario, actividades, recursos, producto final...

e. Organizar la presentación y difusión.

Posteriormente, cuando llevemos los proyectos al aula, deberemos tener en cuenta las diferentes fases en las que se desarrolla la metodología. Para ello durante el diseño, buscaremos actividades muy pautadas, al ser alumnado muy joven (12-13 años), que vayan guiando a los participantes en las diferentes fases, haciéndoles investigar fuentes, planificar acciones y buscar soluciones, llevar a cabo las ideas y posteriormente exponer y difundir el resultado (véase *Figura 4*).

II. Fases de implementación:



Figura 4. Fases de implementación de los proyectos (elaboración propia, iconos flaticon).

Con esta metodología el docente juega un rol trascendental para atraer la atención del alumnado a los proyectos, instruirles sobre metodología y la forma de trabajo y guiarles a lo largo de los proyectos ofreciendo recursos y orientación; utilizando las clases para explicar y reorientar cuando sea necesario (de Miguel Díaz, 2005).

La organización de la clase se dispondrá conforme a los grupos del aprendizaje cooperativo, metodología con la que se desarrollará paralelamente en todo momento.

❖ Aprendizaje Dialógico

Esta metodología desarrolla mediante el uso del diálogo el pensamiento crítico y reflexivo. Se basa en la idea de que, como seres sociales, aprendemos mediante el vehículo de la comunicación social, el lenguaje, por lo tanto, es dialogando y rebatiendo las ideas como las desarrollamos e interiorizamos. Se ajusta a las necesidades de la actual sociedad que ha dado un giro dialógico, alejándose de la sociedad tradicional en la que las normas eran mucho más estancas y dirigían las vidas de las personas mucho más estrictamente; este giro se debe a que, en la actualidad, las sociedades confían en el poder del diálogo como motor de cambio, como

herramienta para cambiar ciertas normas, construir la sociedad en la no violencia.

Por un lado, ayuda a desarrollar el pensamiento crítico, la adquisición de estrategias de argumentación y las competencias sociales, fomenta también la pluralidad democrática, valorando las intervenciones independientemente de la procedencia de estas, únicamente en función de su calidad y utilidad para el trabajo a realizar y mejora las capacidades comunicativa y comprensiva a través de la escucha activa y favorece el respeto a los demás.

Por otro lado, una de sus principales dificultades es que supone una importante inversión de tiempo para poder tratar correctamente los diferentes temas, lo que en ocasiones puede ser un problema. El alumnado no está acostumbrado a argumentar sus opiniones, por lo que posiblemente, al principio, este método de trabajo lleve más tiempo del esperado y sea necesaria una supervisión más participativa por parte del docente, evocando esa participación y ayudando a incorporar esos argumentos a las intervenciones del alumnado, es muy posible que se generen desacuerdos que alarguen todavía más en el tiempo la toma de decisiones.

El aprendizaje dialógico se fundamenta sobre siete pilares, (Aubert et al., 2009).

- I. **Diálogo igualitario:** valorando la intervención por la calidad de sus argumentos y no por la procedencia jerárquica.
- II. **Inteligencia cultural:** que incluye las inteligencias académica, práctica y comunicativa, permitiendo éstas, llegar a acuerdos en diferentes ámbitos.
- III. **Transformación:** posibilitando el cambio en las personas y su contexto. Superando de esta manera, por un lado, las teorías reproductivistas que niegan la posibilidad de cambio del contexto y abogan por la adaptación de los individuos al medio, y por otro lado la visión posmoderna de que no es posible cambiar las cosas.
- IV. **Dimensión instrumental:** el aprendizaje dialógico incluye el aprendizaje instrumental de todos los conocimientos elementales para ser un ciudadano competente en la sociedad actual.
- V. **Creación de sentido:** partiendo de la interacción y las demandas del alumnado, superar la pérdida de sentido que éste sufre en la educación.
- VI. **Solidaridad:** debe existir siempre si se quiere erradicar el fracaso escolar y la exclusión social.
- VII. **Igualdad de diferencias:** identificar la diversidad humana como una riqueza, siempre apostando por el valor de igualdad social.

Todo esto se aplica de forma transversal a esta propuesta, dotándola de trasfondo social e intención transformadora. De esta forma los proyectos adquieren un elemento común; la intencionalidad de llegar a la comunidad y de mejorarla en ciertos aspectos, ya sea a través de la divulgación científica, del arte o de otras herramientas que se trabajen en el centro.

❖ Estudio de Casos.

Esta metodología plantea el aprendizaje mediante el análisis intensivo y completo de un hecho, problema o suceso real con la finalidad de conocerlo, interpretarlo y resolverlo.

Por un lado, favorece la capacidad de análisis en profundidad, la motivación intrínseca, el entrenamiento en resolución de problemas, la conexión con la realidad profesional, el desarrollo de habilidades comunicativas, la posibilidad de experimentar un aprendizaje ligado a hechos reales. Por otro lado, tiene una utilidad limitada por la complejidad de los casos sin soluciones correctas, la dificultad para realizarlo en grupos numerosos y la dependencia de las habilidades del profesor para generar empatía (de Miguel Díaz, 2005).

El proceso consiste en la presentación por parte del profesor de un caso concreto, de extensión variable según el diseño organizativo, para su estudio junto con un guion de trabajo que oriente dicho proceso (de Miguel Díaz, 2005).

- I. **Presentación del caso:** después de un estudio individual del caso se realiza un análisis inicial en sesión grupal, guiados por el profesor.
- II. **Análisis detenido del caso:** identificación y formulación de problemas, detección de puntos fuertes y débiles, intentando dar respuestas a cada uno de los elementos que lo componen y la naturaleza de las decisiones a tomar. Puede realizarse en pequeños grupos o en sesiones plenarias.
- III. **Preparación de conclusiones y recomendaciones:** de forma cooperativa, encaminadas a la toma de decisiones, evaluando diferentes alternativas para su solución y procurando una reflexión individual.

Es muy importante la selección del caso, debe ser motivador y responder a los objetivos de estudio.

El estudiante debe analizar, interrelacionar conocimientos, buscar y formular las causas de los problemas, contextualizar, plantear alternativas de solución y, sobre todo, debatir, dialogar, argumentar en público, rebatir ideas, comunicar con claridad, saber inhibirse, escuchar y respetar a los demás en el diálogo.

La organización de la clase se dispondrá conforme a los grupos del aprendizaje cooperativo, metodología con la que se desarrollará paralelamente en todo momento, pudiéndose realizar también de manera individual en todas y algunas de sus fases para después ponerlas en común.

❖ Aprendizaje Servicio (ApS).

En el aprendizaje servicio el alumnado identifica en su entorno próximo una situación social, ambiental o cultural con cuya mejora se compromete, diseñando y poniendo en marcha una actividad o proyecto solidario que pone en juego conocimientos, competencias, actitudes y valores.

Es una metodología innovadora que intenta modificar la realidad y dotar de sentido los aprendizajes del alumnado. Conecta con las demás metodologías propuestas que se definen anteriormente y si fuese necesario, con otras también: la educación basada en competencias, el aprendizaje basado en proyectos o problemas, el aprendizaje cooperativo, las inteligencias múltiples, la convivencia positiva, la gamificación y por supuesto con el aprendizaje dialógico, especialmente con su pilar transformador (Puig et al., 2007).

Es especialmente importante en este proyecto, porque desarrolla habilidades para la vida, fortaleciendo las destrezas psicosociales y la capacidad de participar en la vida social de manera positiva y activa.

Frente a estas situaciones, el alumnado no se limita a sensibilizarse, sino que pasa a la acción, se compromete a mejorar la situación, desarrollando una actividad o proyecto solidario del cual se siente protagonista.

Todo ello pone en juego conocimientos, habilidades, actitudes y valores. Por eso el ApS consiste en un proyecto educativo con finalidad social.

¿A quién beneficia?

*Al **alumnado** (tanto el del propio IES Galileo, como el del CEIP Cristóbal Colón como el de otros centros educativos implicados):* favorece el aprendizaje significativo, mejora la motivación y los resultados académicos y promueve su desarrollo personal y social.

*Al **profesorado**:* concreta la educación para la ciudadanía, educación en valores o cualquier otra asignatura de estas características. Facilita la evaluación de las competencias básicas, mejora la convivencia en el aula y favorece la relación entre escuela y comunidad.

*A las **organizaciones sociales**:* difunde sus valores y las causas que promueven y refuerza su acción transformadora.

*A la **comunidad**:* mejora las condiciones de vida de las personas, refuerza el sentimiento de pertenencia de sus miembros, enriquece el entorno a través de actividades o exposiciones y estimula la participación ciudadana.

6. Orientaciones para la programación didáctica: cooperativa, interdisciplinar e integrada en el barrio de Pajarillos.

Uno de los primeros escollos que surgen al plantear cambios metodológicos es la falta de tiempo para diseñar propuestas pedagógicas. En este capítulo se trabajarán los contenidos curriculares de 1.º de la ESO, planteando actividades y enfoques diferentes que permitan facilitar el cambio.

6.1. Proyectos curriculares

Consideraciones previas:

I. Elección de tema:

Las metodologías activas y participativas que se han planteado, como el ABP, muchas veces requieren para favorecer la motivación que los temas sean elegidos por sus participantes, pues en cualquier caso tienen que ser de su gusto. Compartimos este principio y en adelante lo que aportamos son las ideas que planteamos al IES Galileo para mostrar cómo cubrir los contenidos curriculares y favorecer la interrelación de conocimientos.

II. Contenidos y continuidad de la metodología:

La propuesta ha sido **diseñada** en todo momento **desde el currículo, pensando en** cubrir todos los contenidos de forma que permita **habilitar al alumnado para el curso siguiente**, independientemente de si la metodología tiene continuidad. Por otro lado, si la implantación consiguiese los resultados deseados, podría ampliarse la metodología a los diferentes cursos de la ESO.

III. Asignaturas incluidas en la propuesta:

Inicialmente se plantea comenzar aplicándose en tres asignaturas de las diez que completan el currículo de primero de la ESO. **Geografía e historia, Matemáticas y Tecnología**, que presentan grandes sinergias naturales y cubren un total de diez de las treinta horas que se imparten semanalmente. Particularmente, en este trabajo se tratará desde el punto de vista de la asignatura de Tecnología.

IV. Concreción y líneas futuras:

Las líneas de intervención planteadas son muy amplias y tendrán que irse desarrollando y concretando en el futuro, pues este trabajo solo es el primer paso de muchos. La propuesta es perfectamente ampliable a más áreas del conocimiento, sería deseable que así se fuese, por lo que se dejarán marcadas algunas de las líneas en las que fácilmente podría ampliarse.

6.1.1. Contenidos

Esta propuesta ha sido diseñada desde el currículo actual para 1.º de ESO en Castilla y León y pensada para cubrir todos los contenidos que actualmente se contemplan en la legislación vigente, sea el (Real Decreto 1105/2014, 2014), de 26 de diciembre, *“por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato”* y la (Orden EDU/362/2015, 2015) de 4 de mayo, *“por la que se establece el currículo y se regula la implantación, evaluación y desarrollo de la educación secundaria obligatoria en la Comunidad de Castilla y León”*. A la espera de que la nueva legislación actualice el currículo a la (LOMLOE, 2020), estos proyectos se podrán adaptar a los cambios que presente la nueva ley.

Tecnología

- I. Proceso de resolución de problemas tecnológicos:
 - El proceso de resolución de problemas tecnológicos. El proceso inventivo y de diseño: búsqueda de soluciones. Diseño, planificación y construcción de prototipos sencillos mediante el método de proyectos.
 - Cooperación para la resolución de problemas: distribución de responsabilidades y tareas. Técnicas de trabajo en equipo.
 - Impacto medioambiental del proceso tecnológico.
- II. Expresión y comunicación técnica:
 - Bocetos y croquis. Introducción a la representación en perspectiva caballera.
 - Instrumentos de dibujo. Soportes, formatos y normalización.
- III. Materiales de uso técnico:
 - Materiales de uso técnico. Clasificación, propiedades y características. La madera, los metales.
- IV. Estructuras y mecanismos: máquinas y sistemas:
 - Estructuras resistentes: elementos, tipos y esfuerzos.
 - Máquinas simples y mecanismos de transformación de movimientos.
 - La energía y su transformación.
 - Electricidad y circuitos eléctricos simples.
- V. Las TIC:
 - El ordenador.
 - Procesamiento de datos.
 - Las TIC. Internet.
 - Programación.
 - Internet.

Bloques de contenidos extraídos de la (Orden EDU/362/2015, 2015) *“por la que se establece el currículo y se regula la implantación, evaluación y desarrollo de la educación secundaria obligatoria en la Comunidad de Castilla y León”*.

Matemáticas

- I. Contenidos comunes (transversal)
- II. Números y álgebra
 - Números naturales.
 - Números enteros.
 - Fracciones.
 - Potencias y raíces.
 - Números decimales
 - Proporcionalidad y porcentajes.
 - Álgebra.
- III. Geometría
 - Elementos del plano.
 - Figuras planas.
 - Perímetros y áreas.
- IV. Funciones
 - Relaciones, tablas y gráficas.
- V. Estadística y población
 - Estadística y población.

Geografía e historia

- I. Prehistoria
 - La vida de en la Prehistoria. Evolución de las especies. Paleolítico, Neolítico, la edad de los metales.
- II. Primeras civilizaciones históricas y mundo clásico
 - Las primeras civilizaciones. Mesopotamia. Egipto.
 - La civilización griega.
 - La civilización romana.
 - Hispania romana y visigoda.
- III. Medio físico
 - La Tierra en el Sistema Solar. La Tierra y su representación.
 - Componentes básicos y formas del relieve.
 - Localización y caracterización de continentes, océanos, mares y ríos del mundo, Europa, España y Castilla y León.
 - El clima. Elementos, factores, características y distribución.
 - Aguas y formaciones vegetales.
 - Localización de las principales zonas bioclimáticas del mundo, con especial atención al territorio español y europeo.
 - Análisis de las interacciones del hombre y el medio. Riesgos naturales, degradación y políticas correctoras.

6.1.2. Interrelación de los contenidos

Se observan importantes nexos entre los bloques de contenidos de las diferentes asignaturas presentes en esta propuesta; **interrelacionándolos se busca facilitar el aprendizaje, mejorando la comprensión de la realidad**. Al presentar las áreas del conocimiento de forma interrelacionada se favorece la comprensión global y reflexiva del mundo que nos rodea; a la vez que conocemos como las diferentes disciplinas se desarrollan de manera paralela.

Para diseñar los proyectos (ABP), que se desarrollarán de manera cooperativa, se necesita elegir temas amplios, que permitan a otras asignaturas sumarse en el futuro. De las asignaturas que aparecen en esta propuesta, Geografía e Historia es ideal para dar contexto a cualquier proyecto que se quiera realizar, siempre permitirá enmarcarlo en una época determinada y dotarlo de una intrahistoria en la que poder sumergirnos.

Por otro lado, el IES Galileo estaba en proceso de creación de un proyecto de huerto urbano en el que trabajar contenidos. Para ello nos planteamos usar la agricultura como hilo vehicular de los diferentes proyectos.

A lo largo de la historia, la agricultura ha marcado nuestra relación con la naturaleza. Empezando por la prehistoria, momento en el que el ser humano debía resolver los mismos problemas tecnológicos que en la actualidad (comida, vivienda...), pero sin ningún desarrollo tecnológico no podía asegurar las fuentes de comidas, viéndose obligado a ser nómada hasta que el desarrollo de la agricultura y la ganadería permitió a los pueblos asentarse y desarrollar civilizaciones.

Posteriormente, las civilizaciones prosperaron y empezaron a desarrollar cada vez técnicas más avanzadas, que permitían aumentar la población y la riqueza, creando la necesidad de contar y desarrollar las matemáticas y dando lugar a los avances del mundo clásico.

Finalmente, llegamos a la actualidad donde tenemos a nuestra disposición muchos datos del estudio del mundo físico que podemos procesar con herramientas informáticas y matemáticas para crear sistemas que permitan paliar los efectos del tiempo y mejorar la agricultura, ayudando a hacer una mejor gestión de los recursos para la agricultura.

Esto se traduce en tres grandes proyectos a lo largo del curso (véase *Figura 5*).

Dentro del centro: tres grandes proyectos



Figura 5. Temática de los proyectos (elaboración propia, iconos flaticon)

Los contenidos se han desglosado en temas, en función del peso que suelen tener en este curso, esto ha obligado a partir algunos bloques para juntar aquellos contenidos más afines (véase Tabla 5).

	Tecnología	Matemáticas	Geografía e Historia
1.^{er} TRIMESTRE	<ul style="list-style-type: none"> - Proceso de resolución de problemas tecnológicos. - Materiales de uso técnico. - Expresión y comunicación técnica. 	<ul style="list-style-type: none"> - Números. 	<ul style="list-style-type: none"> - Prehistoria. - Medio físico I.
	<ol style="list-style-type: none"> 1. El proceso de resolución de problemas tecnológicos. 2. Materiales y herramientas de uso técnico. 3. Expresión gráfica. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Números naturales. 2. Números enteros. 3. Fracciones. 4. Potencias y raíces. 5. Números decimales. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. La vida de en la Prehistoria. 2. El planeta tierra. 3. Los paisajes y los medios naturales.
2.^o TRIMESTRE	<ul style="list-style-type: none"> - Estructuras y mecanismos: máquinas y sistemas. 	<ul style="list-style-type: none"> - Geometría. - Álgebra I. 	<ul style="list-style-type: none"> - Primeras civilizaciones históricas y mundo clásico.
	<ol style="list-style-type: none"> 4. Estructuras. 5. Mecanismos. 6. La energía. 7. Electricidad. 	<ol style="list-style-type: none"> 6. Elementos del plano. 7. Figuras planas. 8. Perímetros y áreas. 9. Proporcionalidad y porcentajes. 	<ol style="list-style-type: none"> 4. Las primeras civilizaciones. Mesopotamia. Egipto. 5. La civilización griega. 6. La civilización romana. 7. Hispania romana y visigoda.

3.^{er} T R I M E S T R E	- TIC.	- Álgebra II. - Funciones. - Estadística y población.	- Medio físico II.
	8. El ordenador. 9. Las TIC. Internet. 10. Programación. 11. Procesamiento de datos.	10. Álgebra. 11. Relaciones, tablas y gráficas. 12. Estadística y población.	8. El relieve. 9. El agua. 10. El tiempo y el clima. 11. Los continentes.

Tabla 5. Interconexión de los contenidos (elaboración propia, contenidos (Orden EDU/362/2015, 2015)).

Para la asignatura de tecnología, en el primer trimestre se relaciona la resolución de los problemas tecnológicos, los materiales y la expresión gráfica con la Prehistoria. En el segundo trimestre las estructuras, mecanismos y máquinas con la Edad Antigua. Y en el tercer trimestre la utilización de las TIC con el estudio del Mundo Contemporáneo.

En el caso de Geografía e Historia, la parte de prehistoria en primero de ESO es mucho menor que la del bloque de geografía “*medio físico*”, pero hay unas cuestiones de este bloque como son aquellas en las que se habla del Planeta Tierra y de los diferentes paisajes, que pueden servir para ayudar a comprender la prehistoria, compensándose de esta forma la extensión de los contenidos a lo largo del curso.

La asignatura de matemáticas, tiene un bloque que es transversal y se imparte a lo largo de todo el curso, “*contenidos comunes*”. Para el resto, se han dispuesto los temas de la siguiente manera; en el primer trimestre: números y álgebra que es el más extenso se ha dividido, dándose la parte de números en el primer trimestre. En el segundo trimestre se continúa con la parte de álgebra “*proporcionalidad y porcentajes*” junto con la geometría. Finalmente, en el tercer trimestre, se finalizaría con el álgebra a la vez que se imparten funciones y estadística.

En los diferentes proyectos a lo largo del curso, hay dos aspectos fundamentales:

- I. La interconexión y continuidad de los proyectos.

Con estos proyectos las tres asignaturas participantes dejan de ser áreas separadas del conocimiento y crecen de forma simultánea. Durante todo el año, el alumnado creará una línea temporal con la que irán descubriendo sucesos a lo largo de la historia, situándolos y avanzando en los periodos a la vez que en el curso. Una vez descubiertos los secretos de la Prehistoria y resueltos los retos que plantea esa época se pasaría a ampliar los límites del conocimiento de la mano de las civilizaciones clásicas, para acabar cuestionándonos nuestro papel actual en el mundo contemporáneo y los retos a los que nos enfrentamos actualmente.

II. La inmersión y experimentación del aprendizaje en primera persona:

Por otro lado, se presentarán retos que harán viajar a la clase al pasado para poder investigar lo sucedido y prestar ayuda a aquellos que lo soliciten, resolviendo problemas en primera persona, mediante un ejercicio de inmersión histórica. Colino Agudo (2017), desde su experiencia nos hablaba de acercar la historia al alumnado a través de las “*maletas del tiempo*”; unos poderosos artefactos repletos de objetos de épocas remotas capaces de trasladar a aquellos que se atrevan a adentrarse en sus secretos al momento al que pertenecen.

Se trataría de una actividad en la que llegaría una maleta al aula, repleta de objetos de otra época que los estudiantes deberían investigar para comprender los misterios que encierran y resolver los retos que plantean. Este recurso, permite seguir las huellas del pasado, para lo cual necesitarán ser capaces de aplicar todo tipo de conocimientos actuales, a la vez que reflexionan sobre los retos y experimentan lo que podría suponer vivir en otras épocas. De esta manera, en el desarrollo de los proyectos (ABP) a lo largo del curso, jugaríamos siempre con un doble papel; por un lado, el de estudiantes y conocedores de los avances de la actualidad y por otro el de arqueólogos o investigadores que vivencian tiempos pasados y que deben ayudar a resolver los enigmas de otros tiempos con las técnicas y conocimientos de entonces.

6.1.3. Diseño de los proyectos curriculares (ABP)

En todas las fases del proyecto se introducen diferentes metodologías para asistir, plantear o resolver problemas que puedan surgir durante el normal desarrollo del proyecto. Además, los profesores deberán guiar en el desarrollo de los grupos, reorientándoles y planteando entregas periódicas que faciliten el avance natural de los proyectos.

❖ Proyecto Prehistoria

Reto: ¿serías capaz de sobrevivir en la prehistoria?

Temática:

Internarse en un viaje a través del tiempo para descubrir los problemas que afrontaban en la prehistoria y cómo les daban solución, desde los primeros homínidos hasta el descubrimiento del fuego, el surgir de la agricultura y la edad de los metales.

Objetivo:

Desarrollar de manera cooperativa las tecnologías que hicieron prosperar a los habitantes de la Prehistoria, desde los nómadas cazadores-recolectores del Paleolítico hasta el desarrollo de la agricultura y los primeros asentamientos del Neolítico (véase *Figura 6*).

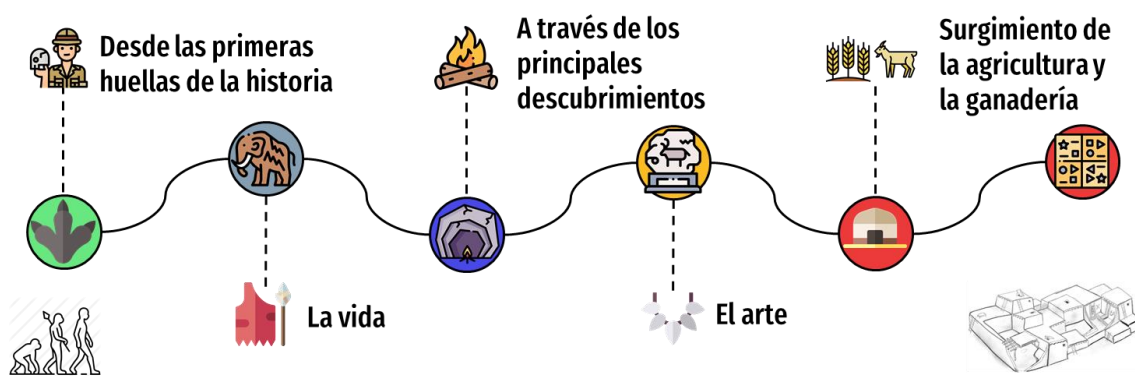


Figura 6. Línea del tiempo del proyecto (elaboración propia, iconos flaticon).

Contenidos:

En tecnología se afrontarían la resolución de los problemas tecnológicos, que en la Prehistoria eran los mismos que en la actualidad (vivienda, alimentación...), el proceso inventivo y de diseño, las fases de los proyectos, la incubación de ideas y búsqueda de soluciones, la cooperación para la resolución de problemas mediante trabajo en equipo. Muchos de estos contenidos son ideales para dar a principio de curso y están en completa consonancia con el aprendizaje cooperativo y basado en proyectos. Además, se trabajaría la construcción de prototipos, para lo que serán necesarios tanto el estudio de la expresión gráfica y la creación de bocetos como el de los materiales de

uso técnico.

De esta forma se enseñará al alumnado a trabajar de forma cooperativa y se le irán prestando las herramientas necesarias para que investiguen y desarrollen productos y utensilios con diferentes materiales, conociendo de esta forma las características y los métodos de fabricación actuales y pasados.

A su vez, se acompañará al alumnado de un contexto histórico que le permitirá vivenciar en primera persona el reto que se plantea. Por otro lado, desde las matemáticas se prestarán herramientas que facilitarán el desarrollo de los proyectos, permitiendo en el ejercicio de la arqueología medir y datar aquellos utensilios encontrados o fabricados.

Temporalización:

El proyecto está planificado para desarrollarse a lo largo de todo el primer trimestre. Diariamente se irán planteando actividades que guiarán al alumnado en las diferentes fases, pidiéndole ejercicios, investigaciones y entregas que le irán ayudando en el desarrollo del proyecto que se hará enteramente en el aula (véase *Figura 7*).

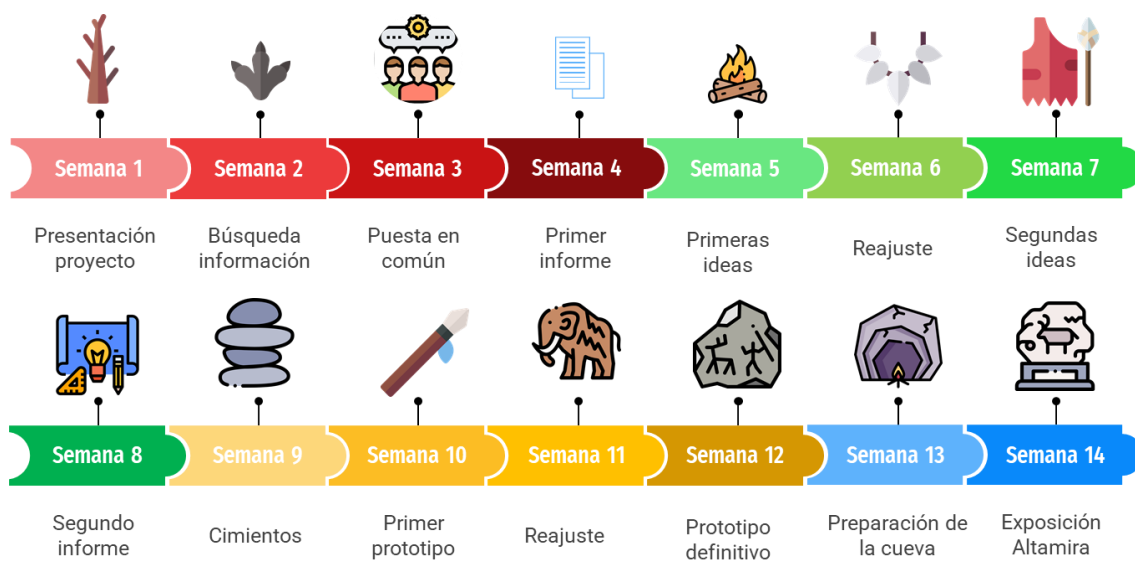


Figura 7. Temporalización proyecto Prehistoria (elaboración propia, iconos flaticon).

❖ Información (4 semanas)

En la fase de información se plantea una serie de estudios del caso con los que se pretende captar la atención del alumnado y lanzarles a buscar información, en ocasiones con la dinámica de las “maletas del tiempo”. En ese estudio del caso se les plantearía la problemática de los primeros homínidos, que vivían en un mundo lleno de peligros y no contaban con nada de lo que poseemos actualmente.

“Desperté sobresaltado. Ese rugido había sonado muy cerca. Inmediatamente me puse a correr, un animal me perseguía y cada vez lo sentía más cerca, por un momento estuvo a punto de atraparme y... de repente me desperté con el corazón saliéndose del

pecho. Por suerte solo fue un mal sueño. En la roca en la que nos acurrucábamos seguía todo igual, hacía frío, mucho frío, y la noche era muy oscura. Ya no podía dormir, los ruidos de la noche me mantenían alerta y no sabía cómo iba a hacer mañana, hacía tiempo que solo encontraba raíces que comer y no era suficiente para alimentar al clan. Pasábamos el día vagando en busca de algo mejor que no se presentaba, quizás era momento de abandonarlo todo en busca de otro lugar, ya hacía mucho que algunos se habían marchado y no parecía que fuesen a volver, tal vez no hubiesen sobrevivido, jamás nadie del clan había abandonado el valle y vuelto para contarlo, el camino era muy peligroso, era desconocido.”

De esta manera se plantearía a los estudiantes lo que podría suponer vivir en la Prehistoria, en un periodo en el que se conocían muy pocas cosas y en el que el principal reto era sobrevivir. Entonces se le plantearían algunas preguntas para que reflexionase sobre la situación, sobre la época, las condiciones climáticas o los animales que habitaban la Tierra en aquel momento, instándoles a investigar al respecto para resolver el reto que se plantea.

En la *Figura 8* se muestra la forma de vida de los pueblos nómadas del Paleolítico; la caza, la recolección, el manejo del fuego, el arte rupestre, la fabricación de herramientas...

En la *Figura 9* se muestra la forma de vida de los pueblos sedentarios tras la revolución Neolítica; la agricultura, la ganadería, la fabricación de utensilios de arcilla o esparto, etc.

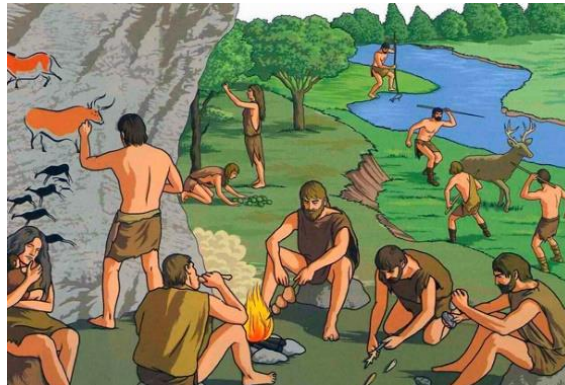


Figura 8. La vida en el Paleolítico (Rodríguez, 2019).

Fuente: <https://www.elblogdetubebe.com/>

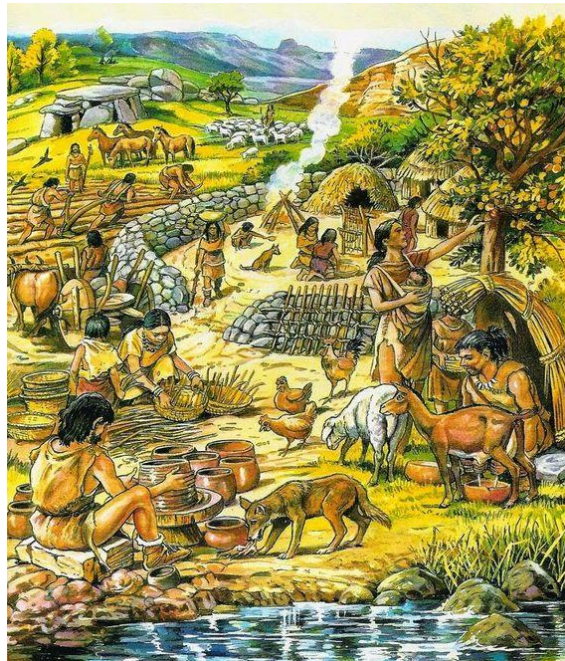


Figura 9. La vida en el Neolítico (Francesca, 2016).

Fuente:

<https://www.thinglink.com/scene/782676573684760577>

Los grupos investigarán y se especializarán en diferentes tareas para favorecer el desarrollo del clan. En conjunto tendrán que realizar debates en los que compartir lo aprendido, reflexionar sobre los caminos a seguir y las decisiones a tomar. De esta forma, irán construyendo la sociedad y planificando su avance en las diferentes épocas.

❖ Planificación (4 semanas)

Utilizando el doble rol de los estudiantes, a caballo entre la época actual y la prehistórica, como arqueólogos que siguen las huellas del pasado y homínidos que dejan su propia huella. Los grupos deberán planificar cuales son las estrategias que van a seguir para empezar a organizarse como sociedad e ir dando solución a los problemas que se les presentan. Se crearán materiales gráficos que explicarán como pueden dar solución a estos problemas y se planificarán las acciones a llevar a cabo.

En la Prehistoria, las diferentes épocas se nombran en función del material que se maneja: Edad de Piedra (Paleolítico, Mesolítico, Neolítico), con sus subcategorías en función de las técnicas de fabricación de herramientas de las diferentes industrias líticas, y Edad de los Metales (Cobre, Bronce, Hierro). Estas épocas se desarrollan completamente vinculadas a los materiales y avances técnicos que permitieron realizar herramientas cada vez más sofisticadas.

Una vez conocidas qué tipo de herramientas fabricaban en cada periodo, es el momento de conocer cómo las trabajaban y planificar su fabricación. En la *Figura 10*, se muestran las vistas ortogonales de un bifaz de sílex, planos que serían necesarios para explicar la realización de herramientas del Paleolítico.

En esta fase, los grupos realizarán paneles gráficos en los que se informará sobre los diferentes tipos de utensilios, las costumbres y todas aquellas investigaciones realizadas relevantes para los proyectos. De esta forma se irá planeando la fabricación de los diferentes utensilios y recursos que les permitirán ir avanzando por las diferentes etapas de este periodo.

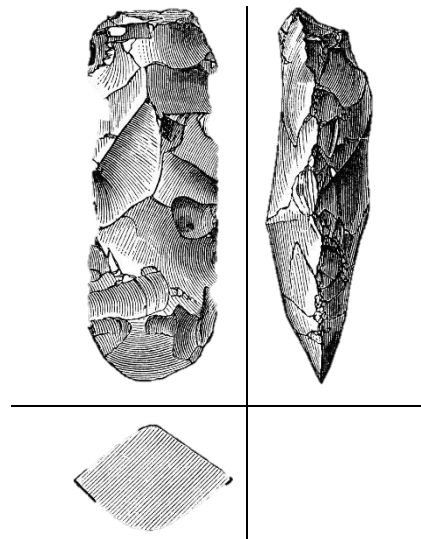


Figura 10. Vistas ortogonales de bifaz de sílex del Paleolítico.

Fuente:

<https://es.wikipedia.org/wiki/Bifaz>.

❖ Realización (4 semanas)

Una vez informados y organizados para realizar los procesos que consideren más oportunos, y con los que ir avanzando, los estudiantes deberán sumergirse en la época y desarrollar las diferentes tareas para cumplir las necesidades del clan. De esta manera podrán ir avanzando en el desarrollo de las diferentes tecnologías que les permitan avanzar como sociedad desde la utilización de las herramientas más básicas de piedra, al hueso y madera, hasta finalmente llegar a los utensilios de arcilla o esparto y a las técnicas que les permitan trabajar con los metales.

Nos encontraremos ante momentos en los que el docente deberá guiar a los grupos en procesos de reflexión. De esta forma se propiciará el aprendizaje dialógico,

planteando las preguntas oportunas que permitirán imaginar cómo se puede llegar a dar con procesos como la germinación y cultivo de semillas, el control del fuego o la fabricación de utensilios cerámicos. El alumnado deberá comprender qué circunstancias, en muchos casos debidas a hechos casuales, permitieron que se produjeran estos avances.

En esta fase, se realizarán algunos utensilios siguiendo las informaciones obtenidas en las fases anteriores, por ejemplo, en la *Figura 11* se muestra lo que podría ser un material gráfico creado por un grupo en la fase anterior y que en esta se podría realizar como parte del desarrollo Neolítico.

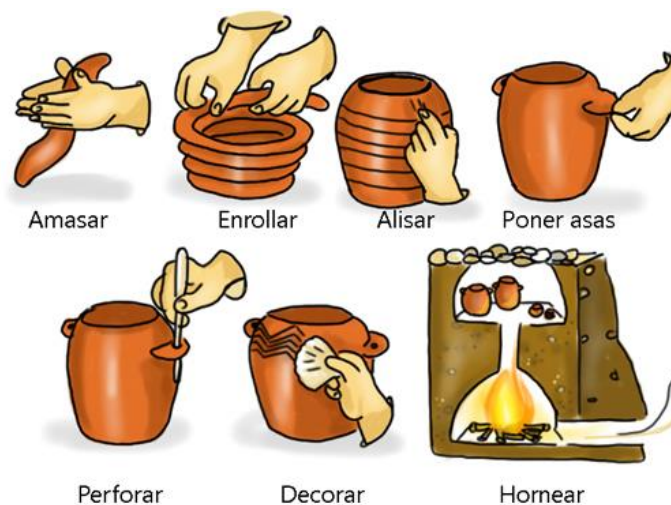


Figura 11. La fabricación de cerámica (Rodríguez, 2019). Fuente: <https://www.elblogdetubebe.com/>

❖ Evaluación del proyecto y difusión (2 semanas)

El resultado del proyecto sería la creación de una “*Exposición de Altamira*” en la que se mostrase al final de trimestre todo lo creado a lo largo del proyecto, dando oportunidad al alumnado de exponer sus logros y de consolidar sus aprendizajes explicando todo lo aprendido a terceras personas, en un ejercicio de metacognición. Esta exposición estaría abierta a la participación de otros centros educativos o cursos del IES Galileo, así como de las familias, convirtiéndose en un lugar en el que fortalecer las relaciones.

Se mostrarían todos los materiales didácticos creados durante el proyecto, los gráficos explicativos, las herramientas e inventos que les han permitido solucionar los problemas a los que se enfrentaban y desarrollarse como sociedad.

De esta forma se haría un recorrido por la prehistoria, desde los hábitos y costumbres de los primeros homínidos y su proceso de especialización en la creación de herramientas, el arte rupestre, pasando de la caza y la recolección a la domesticación de los animales y los primeros cultivos que dieron lugar a los primeros asentamientos.

❖ Proyecto Surgimiento de la Ciencia

Reto: ¿qué hay más allá?

Temática:

Descubrir los avances que se produjeron en las civilizaciones del mundo clásico, guiados por el afán por explicar el mundo que nos rodea. El uso de la geometría y del espacio a través de las estructuras y mecanismos.

Objetivo:

Participar en el afán por comprender el mundo que nos rodea y ampliar el conocimiento para mejorar la vida de la gente.

Contenidos:

Con la agricultura y la ganadería surgen los primeros grandes asentamientos en las cuencas fértiles de los ríos que dan paso a las primeras civilizaciones. Ya hemos cubierto las necesidades básicas, pero nos empiezan a surgir dudas sobre el entorno que nos rodea. En esta época surgen la escritura y las matemáticas y comenzamos a observar y a cuestionarnos el mundo que nos rodea en busca de respuestas a las grandes preguntas.

Se trata de continuar en el viaje en el que nos hemos embarcado, trabajando para el desarrollo de nuestra sociedad hacia el avance del conocimiento y las formas de vida. Para ello, tendremos que despertar en el alumnado las ganas por descubrir el mundo que los rodea, planteándoles aquellas preguntas que llevan repitiéndose desde los filósofos griegos, avivando la necesidad de ir más allá de lo conocido y comprender los enigmas que nos rodean: ¿Qué...?, ¿Cómo...?, ¿Cuándo...?, ¿Dónde...?, ¿Por qué...?, favorecer la duda, la reflexión, el proceso de aprendizaje, más allá de las respuestas.

Siguiendo los pasos de las primeras civilizaciones, y su conocimiento científico-filosófico, investigaremos cómo la geometría y el desarrollo del álgebra con la proporcionalidad permitieron desarrollar estructuras como los acueductos romanos, las pirámides egipcias o los templos griegos. Cómo, además, se crearon máquinas y mecanismos como la polea o el arado romano, que fueron revolucionarios en el mundo clásico.

Temporalización:

El proyecto está planificado para desarrollarse a lo largo de todo el segundo trimestre. Diariamente se irían planteando actividades que guiarían al alumnado en las diferentes fases, pidiéndole ejercicios, investigaciones y entregas que les irán ayudando en el desarrollo del proyecto que se hará enteramente en el aula (véase *Figura 12*).

En este caso, el resultado de los proyectos será la creación de una “Semana de la Ciencia”, que podría celebrarse tanto dentro como fuera del centro y estar abierta a la participación de otros centros.

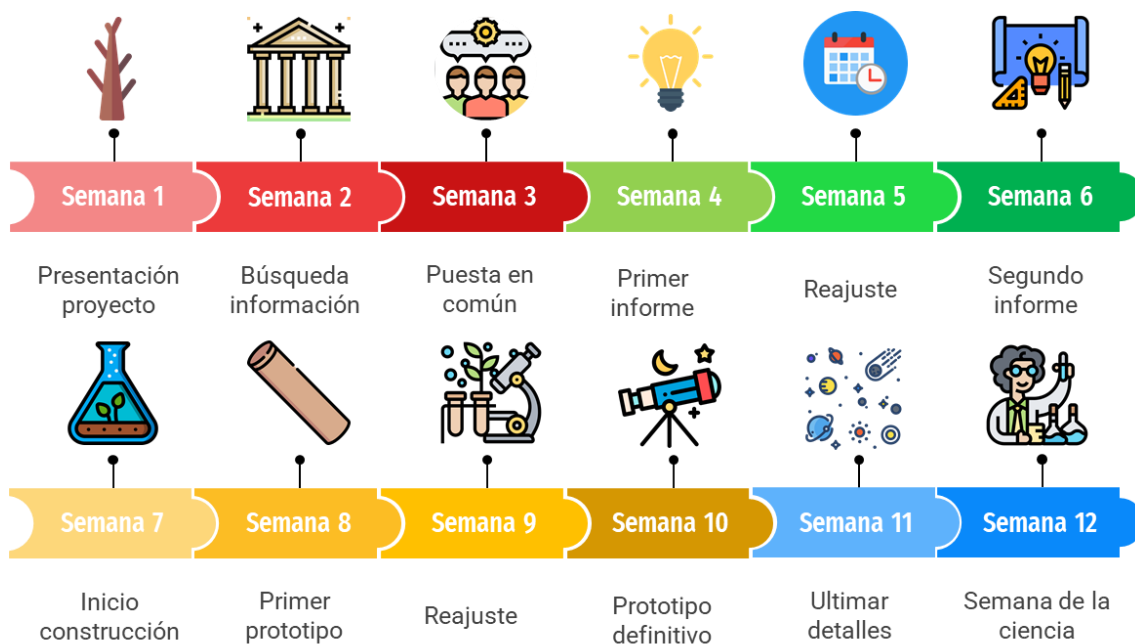


Figura 12. Temporalización proyecto Surgimiento de la Ciencia (elaboración propia, iconos flaticon).

❖ Información (3 semanas)

Se pretende estudiar el mundo que nos rodea a través de un proceso de reflexión constante que permita dar respuesta a las preguntas que han impulsado el conocimiento científico a lo largo de la historia. Para ello se recurrirá a la asamblea, los grupos deberán investigar sobre diferentes temas y debatir al respecto de los mismos. En esas asambleas se constituirá la relación de sociedad que queremos tener, se compartirá el conocimiento y se decidirá hacia qué áreas del conocimiento o inventos quieren dirigirse los diferentes grupos.

Esta fase, de nuevo, se podría apoyar en el estudio de casos, como metodología que se adapta perfectamente a la fase de investigación de cualquier ABP, además de dirigir todo tipo de actividades investigadoras, aportando materiales audiovisuales de todo tipo. Sería muy interesante captar la atención mediante vídeos en los que se planteasen retos e invitasen a sentir curiosidad por descubrir más allá. O realizar

salidas en las que realizamos investigaciones que luego pudiésemos continuar en el aula, por ejemplo, a un planetario u observatorio.

Observamos el firmamento y nos preguntamos... ¿Qué hay más allá? ¿Qué es el tiempo? ¿Qué forma tiene La Tierra?, Y, siguiendo los pasos de las escuelas filosóficas de la antigüedad, estudiamos los primeros modelos científicos que intentan dar solución a estas incógnitas y reflexionamos sobre el conocimiento existente y cómo se podría ampliar en procesos de aprendizaje dialógico.

❖ Planificación (3 semanas)

Una vez el alumnado ya empieza a conocer el momento del que estamos hablando y a manejar la información a su disposición, se pueden seguir planteando retos, que ellos deben resolver y en su resolución planificar aquellos que quieran realizar para llevar a cabo en el desarrollo del proyecto.

Por ejemplo, ¿seríamos capaces de construir estructuras que perdurasen tantos años como las de las civilizaciones clásicas? Los egipcios y babilonios fueron los propulsores de la geometría que luego perfeccionaron los griegos. Con técnicas muy rudimentarias controlaban gran cantidad de elementos geométricos, además adquirieron un gran conocimiento de técnicas de construcción y organizativas que les permitieron hacer construcciones que todavía sorprenden en nuestros días. Posteriormente los griegos y romanos completaron y avanzaron estas técnicas. Un ejemplo de la técnica romana es el Panteón, un templo religioso con una enorme cúpula, el espacio interno está constituido por un cilindro cubierto por una semiesfera. El cilindro tiene una altura igual al radio, y la altura total es igual al diámetro, por lo que se puede inscribir una esfera completa en el espacio interior (véase *Figura 13*).

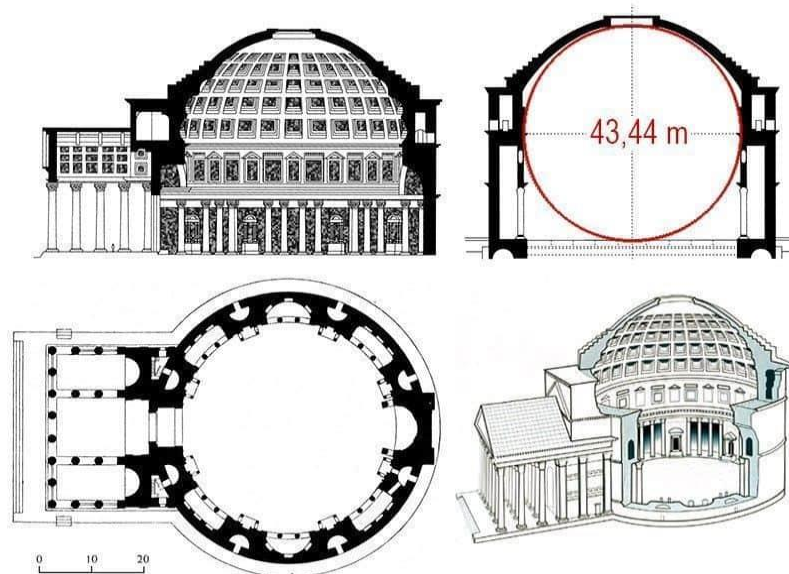


Figura 13. Panteón de Roma (Arquitecturapura, 2021). Fuente: <https://www.arquitecturapura.com/panteon-de-roma/>

Se podrían proponer otros retos relacionados con el huerto urbano, que permitiesen seguir avanzando en la construcción del mismo a la vez que se aplican los conocimientos geométricos y tecnológicos trabajados hasta el momento. ¿De qué manera podemos medir la cantidad de agua que cae sobre una superficie determinada creando un pluviómetro? ¿Cómo podríamos diseñar un depósito donde almacenar esta agua?, o ¿cómo transportaríamos esa agua si tuviésemos que llevarlo de un sitio para otro? ¿De qué maneras podríamos moler el trigo?

De nuevo deberán realizar planos e informes técnicos en los que planteen la viabilidad de las ideas y busquen soluciones a los problemas que se les presenten. Continuaremos guiando en todo momento los procesos de diseño mediante el uso de la reflexión constante, el debate y el aprendizaje dialógico para favorecer la mejora continua.

❖ Realización (4 semanas)

Disponiendo del taller de tecnología, se podrán fabricar todo tipo de proyectos en los que poner en práctica los conocimientos adquiridos hasta el momento. Estructuras y mecanismos, como las desarrolladas por el mundo clásico, para lo que será necesario aplicar conocimientos de geometría, trabajar en la resolución de problemas tecnológicos, el uso de materiales técnicos y la expresión gráfica.

Por ejemplo, ¿cómo hacían las civilizaciones clásicas para medir algo tan intangible como el tiempo? Los egipcios y griegos ya comenzaron a diseñar artefactos que de alguna forma eran capaces de medir el tiempo. Comenzaron realizando relojes de agua, recipientes graduados que tardaban un tiempo determinado en vaciarse. Posteriormente surgieron los relojes de sol, que medían el tiempo en función de la posición del Sol (véase *Figura 14*). Un grupo de estudiantes podría fabricar uno de estos sistemas para medir el tiempo.



Figura 14. (Izq.) Reloj de agua. Fuente: <https://curiosfera-historia.com/historia-del-reloj-de-agua-clepsidra/>. (Dcha.) Reloj de sol romano en Pompeya. Fuente: <http://www.arauco.org/SAPEREAUDE/optica/relojdesol.html>

❖ Evaluación del proyecto y difusión (2 semanas)

Al final del trimestre, se celebraría la “*Semana de la Ciencia*” en la que los grupos mostrarían sus proyectos, contarían el proceso que los ha llevado hasta ellos y explicarían qué conocimientos y habilidades han adquirido gracias a su realización.

Se trata de que, durante todo el proceso, en sus diferentes fases, ellos puedan aprender de los proyectos de sus compañeros y se produzcan intercambios de ideas y experiencias, que se sientan libres para experimentar y dar rienda suelta a su imaginación, a la vez que planifican con sus compañeros las fases para la realización de los prototipos que llegarán a desarrollar al completo.

Este proyecto, está abierto a las interacciones con otros del centro, como la semana de Galileo, que siendo renacentista guarda muchas relaciones con las civilizaciones clásicas. El IES Galileo intentaba empezar a andar un proyecto en el que todas las clases participasen en la creación de materiales gráficos y exposiciones sobre la figura que da nombre al centro. Podría ser una buena continuidad para el mismo, que se unieran otras clases o se desarrollasen exposiciones dentro y fuera del centro, en las que eventualmente se pudiera invitar a participar a otros centros educativos o asociaciones del barrio y trabajar en la difusión y reivindicación de la ciencia, así como de las actividades realizadas por los estudiantes, enmarcadas en estos proyectos, como la promoción del centro.

❖ Proyecto Estudio del Mundo

Reto: ¿cómo utilizar las tecnologías para mejorar el entorno que nos rodea?

Temática:

Trabajar el conocimiento del medio físico del mundo contemporáneo (demográfico, geográfico, climático...) a través del uso de la estadística y la representación gráfica de funciones y mediante el análisis y procesamiento de datos con herramientas informáticas.

Objetivo:

Comprender los cambios del mundo físico y utilizar los recursos disponibles para proponer mejoras del entorno.

Contenidos:

Ahora nos trasladamos a la actualidad. Ya hemos visto como hemos avanzado a lo largo de dos grandes etapas y cómo las civilizaciones han prosperado a la vez que lo hacía la ciencia. ¿Cuál es la situación actual? ¿Qué podemos hacer con los recursos de los que disponemos?

Se trata, por un lado, de conocer el mundo que nos rodea. Desde la geografía, trabajar el estudio del mundo contemporáneo; la geografía política, el relieve, el clima, etc. Por otro lado, con herramientas matemáticas como las funciones o la estadística, ser capaces de representar esos datos. Y, por último, englobándolo todo, utilizar la informática como herramienta para conocer el mundo y transformarlo. Comenzar con la alfabetización digital, utilizar herramientas informáticas para representar datos con hojas de cálculo, introducir a la programación por bloques y trabajar con pequeños códigos que nos permitan desarrollar programas que nos ayuden a controlar mejor los recursos.

En este caso, como en el desarrollo de estos proyectos van incluidos los contenidos de las TIC, se podría pedir al alumnado que desarrollase videos explicativos con los materiales e informaciones aprendidas e investigadas dentro de este bloque. Videos cuya realización a la vez permita desarrollar competencias informáticas. De esta forma, al final del proyecto se mostraría el resultado, así como su desarrollo a través de canales de comunicación.

Temporalización:

El proyecto está planificado para desarrollarse a lo largo de todo el tercer trimestre, diariamente se irían planteando actividades que guiarían al alumnado en las diferentes fases, pidiéndole ejercicios, investigaciones y entregas que le irán ayudando en el desarrollo del proyecto que se hará enteramente en el aula (véase *Figura 15*).

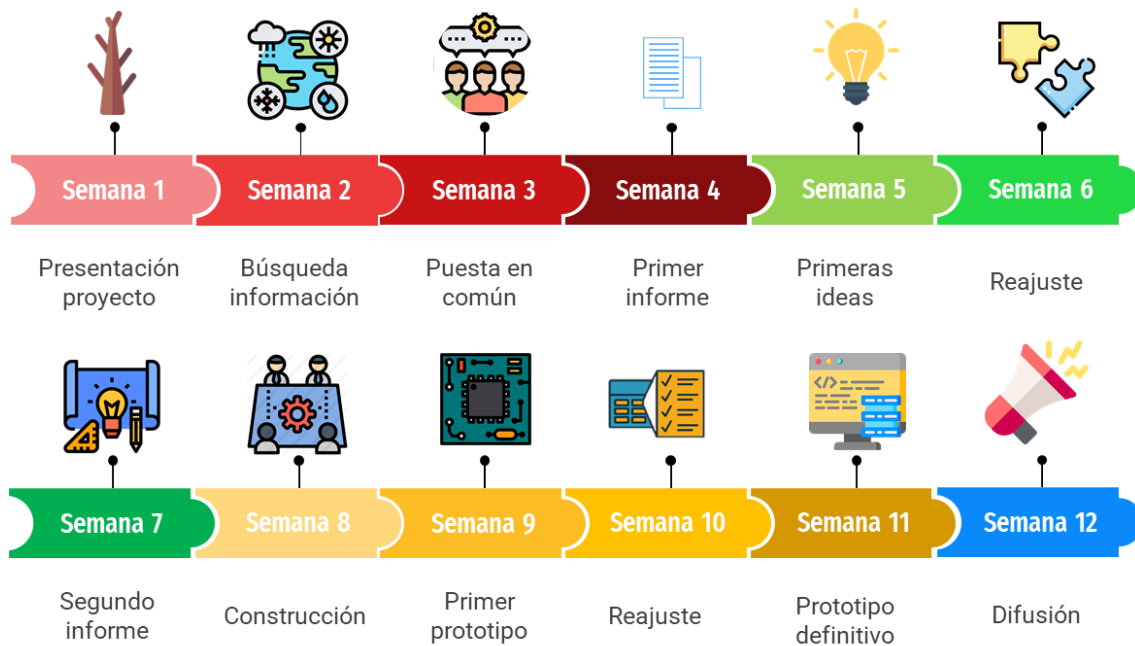


Figura 15. Temporalización proyecto Estudio del Mundo (elaboración propia, iconos flaticon).

❖ Información (4 semanas)

Comenzaremos introduciéndonos al estudio del mundo a través de la geografía. Se podrían plantear algunos retos que inciten al alumnado a investigar a la vez que va introduciéndose en la temática. ¿A qué problemas nos enfrentamos con el cambio climático? ¿Por qué el agua es cada vez un bien máspreciado?

Actualmente la humanidad se enfrenta a retos cada vez mayores, para poder coexistir con el resto de las especies y reducir el impacto ambiental. Los desastres naturales son cada vez más frecuentes debido al cambio climático y nos preguntamos ¿qué podemos hacer para empezar a cambiar las cosas? En la Figura 16 se muestra una infografía con una serie de propuestas en este aspecto.



Figura 16. Infografía "¿Cómo podemos empezar a cambiar el mundo?" (Conciencia Eco, 2013). Fuente: <https://www.concienciaeco.com/2013/03/28/como-empezamos-a-cambiar-el-mundo-infografia/>

Algunos de los retos a los que nos enfrentamos son: el cambio climático, la sequía, la deforestación, la contaminación, la pérdida de biodiversidad, el aumento de las enfermedades (zoonosis, enfermedades respiratorias...), el aumento del riesgo de inundaciones y catástrofes naturales. ¿Cómo se ven afectados los ecosistemas por estos cambios? ¿De qué manera están cambiando los polos, la selva amazónica o el sur de Europa?

Una vez realizadas las investigaciones pertinentes se procederá a una fase de

debate y puesta en común donde los grupos pondrán sociabilizar los conocimientos adquiridos. Después estos serán completados por el profesor y se volverá a realizar otro ciclo de investigaciones lanzándoles en un reto que les ayude a ir más allá. Esto se podrá realizar una vez por semana siguiendo un proceso de mejora continua.

❖ Planificación (3 semanas)

En este caso se continuaría con la búsqueda de soluciones y los posteriores debates para la elección de aquellas propuestas que puedan ser realizables. El docente deberá reconducir en todo momento, explicar aquello que sea necesario y plantear las cuestiones que permitan al alumnado cuestionarse la realidad e ir redescubriéndola.

Se plantearía aquí un nuevo reto. ¿Y si utilizamos herramientas informáticas para controlar variables del mundo real? Se trabajará con hojas de cálculo y herramientas informáticas para representar datos geográficos, poblacionales, bioclimáticos.

Si en el anterior proyecto hemos desarrollado inventos que podrían dar solución a problemas como el almacenamiento de agua o su transporte, ¿de qué manera los podríamos gestionar para crear un sistema lo más eficiente posible? Se podría interactuar con variables como la humedad y la temperatura para accionar un sistema automático de riego.

❖ Realización (4 semanas)

Una vez seleccionadas las propuestas, se pasaría a desarrollar las soluciones en las que poner en práctica los conocimientos adquiridos. Por ejemplo, a través del desarrollo de un sistema automático de riego que trate de ser lo más sostenible posible y evite el desperdicio de agua por exceso de riego. Para ello será necesario conocer las características bioclimáticas de la zona y utilizar herramientas matemáticas e informáticas.

Mediante el uso de circuitos eléctricos simples, de programación por bloques y demás herramientas informáticas, el alumno deberá desarrollar elementos que puedan ayudar a gestionar un mejor manejo de los recursos hídricos del centro. Para ellos se trabajaría con programación por bloques para, de una manera muy sencilla, realizar un proyecto de riego automático que sirviera como introducción a la programación a la vez que de puesta en práctica de circuitos eléctricos simples.

❖ Evaluación del proyecto y difusión (1 semana)

Por último, como hemos apuntado anteriormente, durante todo el proyecto se irán compartiendo en redes sociales el funcionamiento de los proyectos, así como las noticias que descubrimos en una labor de pedagogía y concienciación constantes. Finalmente se podrían realizar unas jornadas de puertas abiertas en el centro en las que mostrar cómo se ha desarrollado el huerto urbano a lo largo del curso y de qué manera los estudiantes han contribuido a su mejora.

6.2. Proyectos transversales

En este capítulo se recogen propuestas de iniciativas con los recursos ya existentes para mejorar la convivencia y unir a la comunidad convirtiendo el centro educativo en un punto referente en la vida social y cultural del barrio. La idea es incidir con estos proyectos transversales en el fortalecimiento de los nexos de cooperación entre el IES Galileo y el barrio de Pajarillos, permitiendo de esta forma la participación de toda la comunidad trabajando para dar respuesta a la problemática social.

Los proyectos curriculares, que cubren la educación formal, son una parte que puede verse completada con otra serie de iniciativas en las que el aprendizaje servicio o las comunidades de aprendizaje continúen fortaleciendo los procesos de aprendizaje a la vez que generan un beneficio en la sociedad.

Estos proyectos transversales podrán desarrollarse tanto dentro del IES Galileo, en el LATE de Pajarillos Educa, como en cualquier otro centro educativo o espacio del barrio y deberán siempre intentar dar respuesta a las necesidades del mismo. En la *Figura 17* se pueden ver algunas de las propuestas que se completarán a continuación.

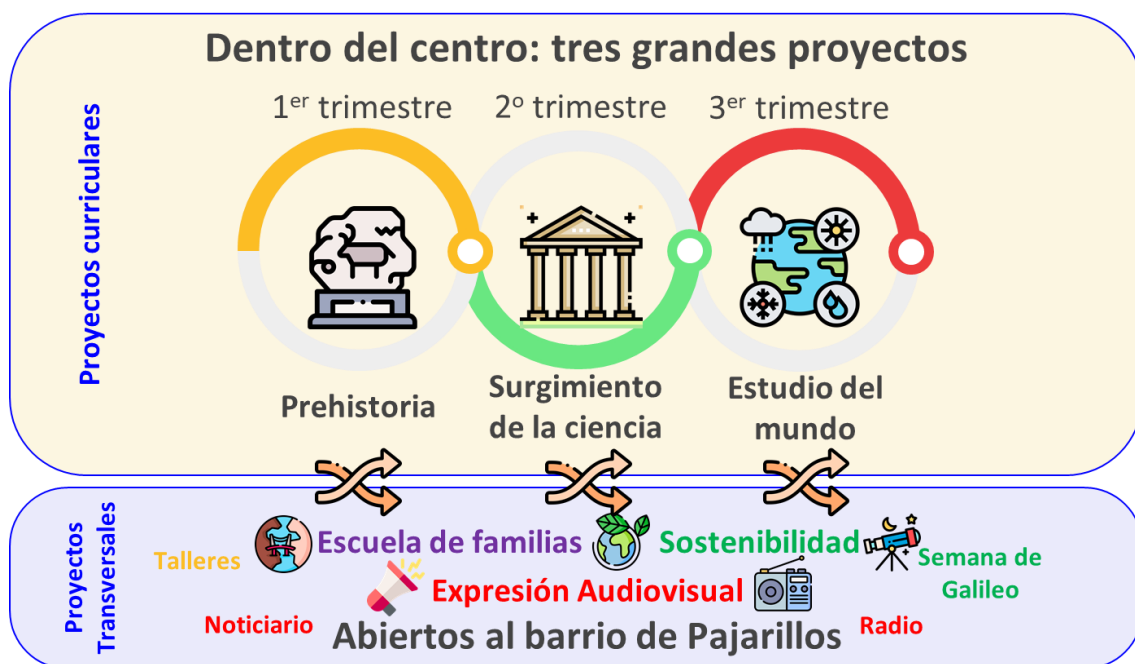


Figura 17. Proyectos dentro y fuera del centro (elaboración propia, íconos flaticon).

Hay una dinámica común y general a todos estos proyectos, la asamblea. Es un elemento muy enriquecedor para que las iniciativas partan de los intereses de los participantes, involucrándoles y permitiéndoles que trabajen de forma activa en el desarrollo de las iniciativas.

El centro se posiciona como facilitador de recursos, y sus integrantes se convierten en coordinadores que gestionan e impulsan las iniciativas, mejorando implícitamente la convivencia.

La intención es que estas actividades puedan ser apoyadas e impulsadas por el centro y desarrolladas por aquellos alumnos y alumnas que se sientan atraídos por las mismas. De esta forma se amplía la oferta educativa y se favorece así la interconexión y el crecimiento de la comunidad a la vez que se realizan proyectos en los que se pueda dar respuesta a las necesidades del entorno. Con esto se buscaría ir más allá de los objetivos de la educación reglada y fortalecer el entorno, ofreciendo espacios y recursos para la colaboración y la participación ciudadana.

❖ Expresión Audiovisual

Reto: ¿cómo conseguir que el alumnado tome conciencia del poder de su palabra y lo utilice para expresarse con la comunidad?

Objetivos:

- Desarrollar la expresión artística en el alumnado.
- Hacer pedagogía e invitar a la participación.
- Fortalecer el compromiso y la responsabilidad social.
- Unir recursos existentes (radio IES Galileo, taller de cine LATE Pajarillos Educa, taller de cine PA).
- Difundir proyectos desarrollados dentro y fuera del centro.

Antecedentes:

Hay algunos precedentes de cómo se ha utilizado la imprenta y la prensa como herramienta pedagógica innovadora, activa, participativa, crítica y reflexiva.

Lorenzo Milani, *alumnos de la escuela de Barbiana (1970)*, uno de los referentes de la escuela innovadora e inclusiva, confiaba en las expectativas del alumnado y en no dejar a nadie atrás, construye el saber a través de la lectura y análisis de la prensa. Prioriza el conocimiento y el uso crítico de la palabra, *“si no se domina la palabra difícilmente se podrá participar y ser sujeto de derechos”*

Freinet, utiliza la imprenta escolar para vincular escuela y barrio y articular el cambio mediante el uso de una pedagogía crítica y activa, capaz de generar un nuevo modelo escolar que dé lugar a una ciudadanía más comprometida y democrática. Utiliza la asamblea como elemento capaz de propiciar la participación, que puede ser articulada en un proceso de aprendizaje dialógico, como decía Freire en *“un proceso constante de reflexión y acción”*.

Por último, el IES Galileo cuenta con una antena FM con la que se podría emitir. En el LATE de Pajarillos Educa y en el PA actualmente se realizan talleres de cine que se podrían utilizar y unir para realizar proyectos artísticos.

Desarrollo:

Se trataría de combinar estos elementos para establecer un espacio horizontal de comunicación, tipo asamblea, desde el que articular la toma de decisiones que den lugar a la organización de temas y debates con los que nutrir la elaboración de proyectos de comunicación.

Desde la organización de la asamblea se puede reflexionar sobre aquello que interesa al alumnado, dar paso a su análisis y debate y utilizar los canales de comunicación y los recursos de los que dispone el centro y el barrio para comunicar con el entorno aquellos aspectos investigados o aquellas creaciones realizadas.

Los temas a tratar, elegidos por el alumnado, serían desarrollados por ellos mismos dentro o fuera del horario lectivo curricular del centro, convirtiéndose en nexo de unión entre los contenidos curriculares y las actividades extracurriculares que se desarrollan actualmente, punto de encuentro de los diferentes recursos (radio, cine, imprenta).

I. Fuera del centro:

Fuera del centro aquellos alumnos y alumnas que se sientan más atraídos por las artes audiovisuales, podrán continuar formándose y creando contenido mediante la realización de estos proyectos. Esto podría originar un punto de convergencia con los laboratorios de cine del LATE de Pajarillos Educa.

De esta forma tendremos una plataforma que permita desarrollar la imaginación y trabajar de forma práctica en aquello que les interesa a la vez que las competencias transversales como *aprender a aprender*, competencia digital o innovación. Asimismo, un espacio en el que puedan ser críticos y reflexivos, generar debates sobre los temas a tratar y profundizando en ellos. Todo esto intentando cumplir con un fin divulgativo, que parte de una intención de fortalecer el compromiso y la responsabilidad.

II. En el centro:

Desde el centro se pueden nutrir estos proyectos de mucho contenido, empezando por los proyectos curriculares anteriormente enunciados. Durante la realización de los mismos, se realizarán investigaciones y se desarrollarán actividades, las cuales podrán ser difundidas mediante la utilización de estos medios.

Desde los proyectos curriculares (ABP) se podría impulsar la elaboración de un noticiero con las noticias de las investigaciones relacionadas, de esta forma hacer una labor pedagógica y reflexionar sobre las cuestiones más trascendentales. Esto mismo

Propuesta cooperativa de innovación educativa para favorecer la inclusión en primer curso de ESO

desde otros canales como la radio, o las redes sociales permitiría al alumnado dar rienda suelta a su imaginación. De esta forma se posibilitaría dar difusión a los proyectos desarrollados en el centro, a la vez que se promueve la participación en los mismos a través de las exposiciones y actividades que se plantean dentro del centro y en cooperación con otros centros y recursos educativos, con la intención de sumar a tantos actores como sea posible.

Un recurso que puede ser muy interesante y que viene ya con un montón de materiales perfectamente aplicables sería el ABP “Reporteros climáticos” de Educa Clima (véase el código QR de la *Figura 18*). Podría desarrollarse tanto dentro como fuera del centro, vinculando los proyectos de expresión audiovisual, sostenibilidad y estudio del mundo.



Figura 18. ABP reporteros climáticos (Educa Clima, 2021). Fuente: <https://educaclima.com/project/reporteros-climaticos/>

❖ Galileo Sostenible

Reto: ¿cómo conseguir que el alumnado del centro tome un rol principal en el compromiso con la sostenibilidad?

Objetivos:

- Concienciar sobre la necesidad de vivir de una manera más sostenible.
- Favorecer los hábitos de vida saludables.
- Facilitar la transmisión de conocimiento intergeneracional.
- Fortalecer el compromiso y la responsabilidad social.

Antecedentes:

La situación medioambiental actual, con la escasez de recursos y la degradación del entorno, la contaminación en aumento y el cambio climático hacen que la sostenibilidad se haya convertido en un contenido indispensable en los centros educativos. Está marcado en todas las agendas internacionales y en los últimos años son muchas las iniciativas que intentan crear proyectos medioambientales en los centros educativos desde edades muy tempranas.

En la primavera del 2021, el IES Galileo estaba intentando desarrollar un proyecto de huerto urbano que pudiese servir para aplicar conocimientos de diferentes áreas, un espacio desde el que desarrollar el compromiso con la sostenibilidad y trabajar en el aprendizaje servicio.

Desarrollo:

Una vez más se trataría de crear una comisión, desde la cual el alumnado más concienciado pudiese tener un espacio para dialogar y reflexionar sobre su papel en el mundo y las mejores acciones a realizar para generar un impacto medioambiental positivo en el entorno. Se podrían desarrollar proyectos de aprendizaje servicio en los que dar respuestas a las necesidades del entorno y fomentar el compromiso y la responsabilidad social. Por ejemplo, realizando campañas recogida de basura y limpieza de los entornos naturales en la ribera del río Esgueva.

En esta línea se podrían desarrollar muchas otras acciones de desarrollo de iniciativas de concienciación ambiental, relacionadas con los proyectos de *Expresión audiovisual*, crear espacios de conexión con otros centros y jornadas medioambientales en las que exponer las preocupaciones y articular proyectos de protección de la fauna y flora o de desarrollo sostenible.

En este sentido, este proyecto de “Sostenibilidad” debería ser en todo momento un foro vivo de exposición y debate y un agente impulsor de iniciativas de aprendizaje servicio.

Como punto de partida, se podrían utilizar iniciativas como la de Educa Clima, donde hay una gran cantidad de recursos para realizar ABP y ApS relacionados con el medio ambiente y la sostenibilidad. Proyectos pensados para educar a los participantes en ecología y hacerles partícipes del cambio, propuestas como la de “Hacia un nuevo mundo” que podrían encajar perfectamente con proyectos como el de “Estudio del mundo” (véase el código QR de la Figura 19).



Figura 19. ABP hacia un mundo nuevo (Educa Clima, 2021). Fuente: <https://educaclima.com/project/hacia-un-mundo-nuevo/>

Por otro lado, el huerto urbano del IES Galileo se plantea como una oportunidad para aplicar conocimientos de todas las disciplinas, y como un punto de relación con el barrio sobre el que construir relaciones con otros proyectos de huertos urbanos municipales, particulares o educativos. Si se consiguiese involucrar al alumnado podría desarrollarse de manera transversal a lo largo del curso, buscando puntos en los que poder converger con la comunidad, atrayendo a familiares que pudiesen transmitir sus conocimientos sobre los cuidados del huerto y responsabilizando a la comunidad de su necesidad y cuidado.

En relación con los proyectos curriculares, el huerto podría ser un escenario perfecto para motivar todo tipo de proyectos. A lo largo del curso se podrían desarrollar materiales que contribuyan a la mejora y cuidado del huerto, trabajar en su

cuidado y consolidación. En el proyecto de *“Prehistoria”*, a la vez que se estudia la germinación de los vegetales cuyo control dio lugar a la agricultura, se podría trabajar la construcción de un banco de semillas. En el proyecto de *“Surgimiento de la Ciencia”* podrían desarrollarse infraestructuras y técnicas para el almacenamiento del agua. Finalmente, en el *“Estudio del Mundo”* se desarrollarían sistemas que permitieran realizar un uso más efectivo de los recursos como un sistema automático de riego.

Todas estas aportaciones desde los proyectos curriculares, podrían ser muy útiles siempre y cuando partan de los intereses del alumnado, pues podrían hacer que el huerto urbano fuese a la vez lugar de experimentación de los conocimientos y de exposición y muestra de los resultados de los diferentes proyectos. Pero Imaginemos que podemos incluso dar un paso más allá y trabajar hacia la construcción de cooperativas de trabajo y consumo que puedan empezar por crear mercadillos en los que vender productos y obtener dinero para viajes del alumnado y acabar incluso, en una fase muy avanzada, con el autoempleo de jóvenes exalumnos y exalumnas del centro.

❖ Escuela de familias

Reto: se plantea un doble reto:

1. Implicar a todas las familias en el proceso educativo
2. Generar un ambiente de respeto a la diversidad y convivencia entre las diferentes culturas

Objetivos:

- Hacer partícipes a las familias del proceso educativo.
- Luchar contra el racismo y superar los prejuicios.
- Buscar la riqueza que aporta la diversidad.
- Fortalecer la cooperación y el compromiso social.

Antecedentes:

La escuela de familias es una iniciativa desde la que articular los encuentros entre escuela y familia, encaminada a mejorar esta relación. *“Espacios coordinados y organizados en donde el núcleo familiar del estudiante tiene la oportunidad de compartir conjuntamente con la escuela de forma integral en lo que se refiere a la educación y formación resaltando la importancia de construir y mantener la alianza entre estas dos instituciones”*.

(Villota et al, 2018)

Escuela y familia son los pilares fundamentales de la formación de un individuo, por lo que la relación entre escuela y familia debe ser colaborativa y participativa con una coordinación y alianza en sus procesos para brindar una educación integral a los niños, niñas y adolescentes.

Hay que comprender que las familias más desfavorecidas suelen estar más alejadas del sistema educativo. Los docentes generalmente son de clase media al igual que las familias representadas en las AMPAS, formadas por aquellos que ya participan activamente de la escuela y por tanto están integrados. Es imprescindible contar con las AMPAS y unir a aquellos que ya participan, con los que queremos que empiecen a participar.

Desarrollo:

Para conseguir el éxito educativo del conjunto del alumnado, es necesario incluir a las familias en el proceso educativo, sobre todo, a aquellas que se sienten más ajenas, invitarlos activamente a participar. Se ha de hacer un especial esfuerzo en este aspecto para ayudar a que se sientan bienvenidas y de esta forma facilitar su participación.

Es muy importante que el centro se muestre abierto a permitir esta inclusión, desarrollando especial interés por fortalecer los lazos con las familias en riesgo de vulnerabilidad social. El centro debe ser referente en la propuesta activa de iniciativas que permitan la mejora del contexto educativo y la superación de los prejuicios en pos de fortalecer el contexto educativo.

Para ello se plantea realizar reuniones a principio de curso a partir de las que comenzar a hacer un seguimiento a todas las familias. A través de la utilización de la asamblea, invitarles a participar y a tomar voz para hablar sobre los temas que les interesan y ver qué puede aportar cada cual para enriquecer a la comunidad educativa. De esta forma, favorecer la creación de talleres y grupos de intercambio cultural. Así se constituiría la Escuela de Familias, basada en las comunidades de aprendizaje.

Se desarrollarían talleres por las tardes en los que fortalecer los lazos personales y potenciar la riqueza de la diversidad. Entre los posibles temas; talleres de intercambio de idiomas, en los que las familias migrantes puedan aportar sus conocimientos a la comunidad educativa; talleres artísticos, por ejemplo, talleres de cante o guitarra con los que poder acercar lazos con la comunidad gitana; talleres culturales con los que facilitar el acercamiento de las diferentes culturas y permitir que puedan transmitir su intrahistoria y costumbres; o talleres gastronómicos que den lugar a la realización de cenas o encuentros culinarios, etc.

Uno de los temas más interesantes que se pueden tratar en estos talleres, es el racismo y la convivencia con el pueblo gitano. Para ello, con objeto del 8 de abril, día internacional del pueblo gitano, se pueden desarrollar una serie de actividades en las

aulas que favorezcan el conocimiento de la historia del pueblo gitano para favorecer de esta forma el respeto. Hay una serie de unidades didácticas sobre el pueblo gitano, creadas por la JCYL a raíz de la Orden EDU/71/2016, de 8 de febrero, “*por la que se constituye un grupo de trabajo para la elaboración de unidades didácticas y materiales curriculares innovadores para el estudio y difusión de la historia y la cultura del pueblo gitano y su inserción en el currículum de Castilla y León*”, que podrían ser un buen punto de partida para la realización de talleres e intercambios culturales. Estos materiales se pueden trabajar con el alumnado o de forma adaptada con las familias (véase el código QR de la ***¡Error! No se encuentra el origen de la referencia.*** Figura 19).



Figura 19

Figura 20. Recursos educativos y UD sobre el pueblo Gitano (Consejería Educación JCYL, 2016). Fuente: <https://www.educa.jcyl.es/profesorado/es/recursos-aula/historia-cultura-pueblo-gitano/unidades-material-didactico-historia-cultura-pueblo-gitano>

7. Evaluación

La evaluación es una parte fundamental de esta propuesta, en la que se debe hacer especial hincapié si queremos medir si los resultados son acordes a lo esperado y poder trabajar en la mejora continua, y constará de dos partes.

7.1. Evaluación del alumnado

En primer lugar, nos centraremos en la evaluación del alumnado. Intentaremos buscar un método de evaluación acorde con la propuesta educativa.

Con demasiada frecuencia la evaluación está ligada exclusivamente a la evaluación numérica. De esta manera se pone el énfasis solo en la calificación del estudiante y no en el conocimiento o las competencias, ya sean los alcanzados o los que han de ser reforzados. Al asignar únicamente un valor numérico, no incidimos en aquellos conocimientos que han de ser reforzados, ni en las fortalezas o flaquezas del alumnado, el objetivo pasa a ser conseguir una nota y ya no es el desarrollar aquellos aprendizajes que podrían considerarse necesarios, por tanto, el conocimiento en sí deja de ser el objetivo principal.

En contra de esta situación, se plantea una evaluación continua y formativa.

Formativa porque la evaluación tiene que servir al alumno para aprender. Debemos reconocer el error como una parte imprescindible del proceso de aprendizaje y por tanto no penalizarlo, sino convivir con él y facilitar que el alumnado aprenda de los errores, mejorando con ellos. De esta forma la evaluación no puede ser un fin en sí mismo, sino una parte más del proceso de aprendizaje.

“Porque en los procesos de formación la evaluación desempeña –debe desempeñar– funciones esencialmente formativas al servicio de quien aprende. Y al evaluar, sea el profesor, sea el alumno el que la realice, todos deberían aprender: sobre lo adquirido y sobre lo que falta por adquirir, sobre los aciertos y sobre los errores, sobre lo dado por aprendido y lo que todavía falta por aprender, sobre las respuestas que elabora y da el alumno y sobre las preguntas que podría formular él mismo como ejercicio de aprendizaje de la propia autoevaluación, sobre las expectativas y sobre las acciones. Y el profesor, también”.

(Álvarez Méndez, 2001)

Continua, al igual que el proceso de aprendizaje. Porque la evaluación se produce en todo momento a lo largo del aprendizaje. Aprender significa inherentemente equivocarse y por lo tanto aprendemos de los errores, por lo que debemos dejar de estigmatizar el error, para obtener todo el beneficio que nos brinda.

“La evaluación no es ni puede ser apéndice de la enseñanza. Es parte de la enseñanza y del aprendizaje. En la medida en que un sujeto aprende simultáneamente evalúa: discrimina, valora, critica, opina, razona, fundamenta, decide, enjuicia, argumenta, opta... entre lo que considera que tiene un valor en sí y aquello que carece de él. Esta actividad evaluadora, que se aprende, es parte del proceso educativo, que como tal es continuamente formativo”.

(Álvarez Méndez, 2001).

De esta forma, a lo largo del desarrollo de los proyectos, se producirá un proceso de retroalimentación constante que facilitará el aprendizaje a través de la resolución de los errores y la mejora continua.

La evaluación constará de diferentes partes:

- I. Por un lado, será inicialmente necesario realizar una evaluación inicial que permita formar grupos heterogéneos.
- II. Durante el desarrollo de los proyectos se evaluarán diferentes aspectos mediante la observación del docente, la utilización de rúbricas, la coevaluación y la autoevaluación, convirtiendo la evaluación en un proceso compartido por toda la clase.
 - El trabajo cooperativo:
 - Participación activa en el grupo.
 - Colaboración en la resolución de problemas.
 - Capacidad para llegar a consensos.
 - Las diferentes entregas a lo largo del proyecto:
 - Informes y ejercicios.
 - Diferentes entregas, individuales y grupales, a lo largo de las fases de los proyectos.
 - Debates, la capacidad reflexiva y dialéctica.
 - Exposiciones orales finales y la capacidad para comunicar.

7.2. Evaluación de los proyectos

Hay otro proceso de evaluación que se desarrolla de forma paralela: la evaluación de los proyectos, que busca determinar si se llevan a cabo de la manera adecuada, si cumplen con los objetivos y de qué manera podrían mejorarse.

Para estos fines, es imprescindible que la evaluación de los proyectos se realice teniendo en cuenta al alumnado, el profesorado y las familias, todos como elementos de la comunidad educativa, con la intención de conocer sus opiniones y sugerencias durante el desarrollo de todas las iniciativas, pudiendo conocer los posibles problemas que surjan y de esta forma intentar encontrar formas de resolver los mismos.

Se desarrollarán diferentes tipos de evaluación de forma paralela y contrastada para un proceso de evaluación lo más completo posible. Al final de cada trimestre en las reuniones pertinentes se contrastarán los diferentes resultados y se considerarán los puntos clave y las líneas futuras.

Hay diferentes factores que deberán ser considerados y constituirán las diferentes partes de la evaluación de los proyectos:

I. La observación docente:

El docente, en su día a día, es una de las principales fuentes de información para este proceso. Esta información es fundamental para conocer qué actividades funcionan, cuáles no, y poder analizar sus causas. Estas observaciones podrían recogerse diariamente mediante un diario destinado a este fin concreto.

II. La realización de encuestas y focus groups:

Deberán realizarse tanto al alumnado, como al profesorado y las familias, con el objetivo de conocer sus opiniones. Estas encuestas se pueden ir realizando antes, como se ha hecho en este TFM, pues desde las fases de diseño es importante contar con la opinión de todos los agentes de la comunidad educativa. Durante las líneas futuras que se detallas más adelante, se muestra la posibilidad de que durante el plan de implementación progresivo se implementen procesos de parametrización de las variables de estudio, para tener datos y herramientas de evaluación con los que poder comparar los resultados con el desarrollo de los proyectos.

III. Realizar un estudio del punto de partida:

Será preciso recabar los resultados académicos, los datos de absentismo y de abandono para conocer el punto de partida y comparar los resultados previos con aquellos que se vayan produciendo con la progresiva implementación de los proyectos.

Todas estas acciones deberán ir enfocadas a la mejora continua de los proyectos, a

Propuesta cooperativa de innovación educativa para favorecer la inclusión en primer curso de ESO

determinar los logros del programa, evaluación de los docentes y con especial interés en el alumnado más vulnerable, conocer si se genera un impacto positivo, negativo o si los resultados de este grupo no se ven afectados por las propuestas.

8. Plan de implementación progresivo

Dado que la propuesta supone un importante cambio con respecto a la metodología actual, se ha diseñado un plan de implementación específico para avanzar de forma progresiva en la preparación de las condiciones que permitan la aplicación total de la propuesta. Entre medias, una sucesión de estadios intermedios pensados para avanzar de una manera paulatina hasta obtener las condiciones necesarias, superando las dificultades actuales.

Se trata de favorecer un cambio paulatino que facilite la labor docente, con un plan específico de formación del profesorado, desarrollado por Lobo Otero (2021). Dicha formación docente iría acompañada de la creación de estadios intermedios en los que se puedan aplicar de manera tutelada proyectos piloto, como el diseñado por Arranz Martín (2021), de manera que el profesorado pueda ir paulatinamente adquiriendo las nuevas metodologías sin que estas supongan una carga, hasta alcanzar la fase de aplicación total de la propuesta ha sido denominada como “estado final”.

Este plan de implementación ha sido pensado para desarrollarse en cuatro años (véase *Figura 21*). Surge de la observación en primera persona de las problemáticas y resistencias al cambio, así como de las transmitidas por la dirección del IES Galileo.

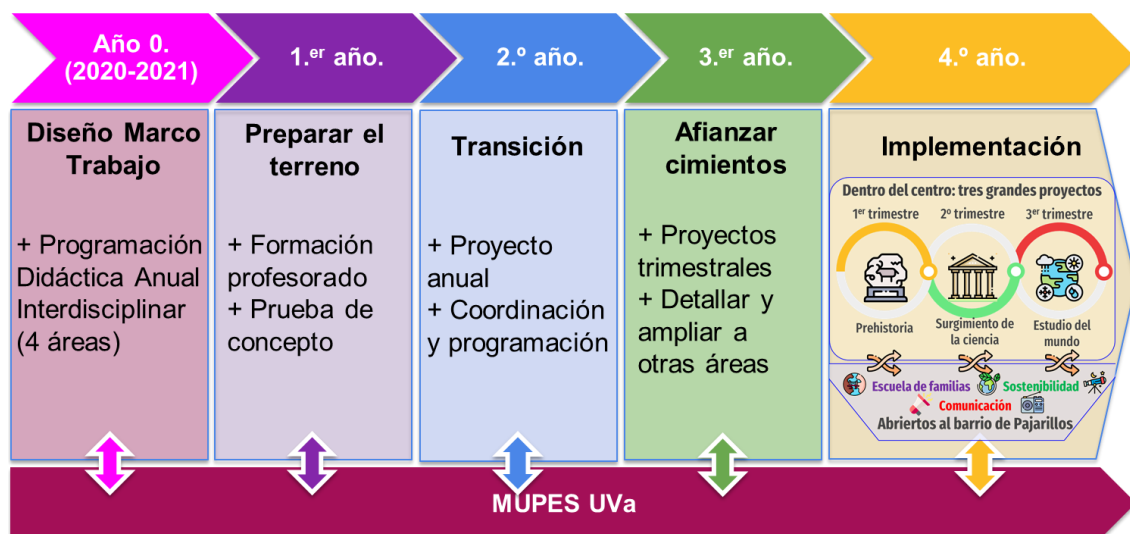


Figura 21. Plan de implementación progresivo (elaboración propia, iconos flaticon).

Para poder echar a rodar este proyecto, es necesario en primer lugar que el IES Galileo lo asuma como Proyecto Educativo de Centro, centrando todas sus acciones durante los años venidos en conseguir implementar la propuesta. En segundo lugar, el proyecto debería inscribirse en los proyectos de innovación educativa del CFIE³ para poder acceder a formaciones regladas por la consejería y reducciones de horario. Por último, es indispensable contar con un grupo de profesorado fijo que garantice una

³ Centro de Formación del Profesorado e Innovación Educativa.

continuidad en el centro de al menos de cinco años en la plaza.

1.º año.

Comienzo del plan de formación específico del profesorado; se propone que el profesorado que se ofrezca voluntario para poner en marcha el proyecto, cuente con una liberación docente por motivo formativo durante el primer trimestre del curso, con lo cual, su jornada docente se cumplimentaría en el CFIE, recibiendo formación por parte de un especialista en metodologías innovadoras, que garantizase la adquisición de competencias docentes para la puesta en marcha del proyecto, incluida la colaboración y la transdisciplinariedad.

Creación de las coordinaciones generales de los proyectos curriculares y transversales, empezando a trabajar con las familias en la creación de espacios horizontales de participación sobre los que diseñar los talleres de convivencia.

Puesta en práctica de un proyecto piloto; durante el segundo trimestre, el profesorado pondría en práctica lo aprendido durante el primer trimestre, tutorizados por los especialistas en metodologías innovadoras, de modo que los docentes puedan experimentar de una forma guiada y segura este cambio metodológico (Arranz Martín, 2021).

En el caso de que la Junta de Castilla y León no aceptase el proyecto por lo que no colaborase con esta medida, y no aportase la partida presupuestaria necesaria, la formación del profesorado quedaría reducida a la voluntariedad de éste por las tardes en periodos de una a dos horas, lo que ralentizaría y empeoraría enormemente la adquisición de competencias e imposibilitaría poner en práctica los conocimientos de una forma organizada durante el primer año.

2.º año.

Se planteará **un único proyecto anual**, muy genérico al que se vaya aportando desde las diferentes materias, buscando la confluencia de los aprendizajes en torno a ese tema. Las aportaciones pueden ser de carácter semanal, bisemanal e incluso mensual el primer trimestre, en lo que el profesorado va cogiendo confianza. Esta periodicidad deberá incrementarse a medida que avanza el año, posibilitando un sumergimiento en el proyecto el último mes de curso. Incluso adelantando los exámenes correspondientes a las distintas materias, con el fin de experimentar un sumergimiento pleno en la metodología.

Se trabajaría en la **coordinación interdepartamental y en la ampliación del proyecto**, detallando las actividades concretas y ajustándolas con la experiencia de los proyectos realizados. De esta forma se realizará de forma exhaustiva la programación didáctica a lo largo del curso para las cuatro áreas del conocimiento que recoge esta propuesta.

3.^{er} año.

Se propone la posibilidad de trabajar **tres proyectos trimestrales**, de modo que la estructura se asemeje a la descrita en este proyecto, dando la posibilidad al profesorado de hacer aportaciones semanales y combinando el resto de sesiones de la semana con las metodologías tradicionales. De este modo se puede facilitar la adaptación del profesorado a las metodologías alternativas y se podrían ir generando estructuras de apoyo y de gestión para el próximo año. Se debería tratar de dar una salida social al menos a alguna actividad de alguno de los proyectos, es decir, que se realice una exposición en el CEAS, o que se realice una obra de teatro en un colegio del barrio para el alumnado de primaria, o tal vez un recital de poesía en el centro de mayores. Esto último trata de aproximar al profesorado a la dinámica de funcionamiento del aprendizaje servicios, donde los aprendizajes que se dan en el centro, se ven reflejados en la sociedad.

En este curso se trabajaría en **fortalecer las interconexiones con el barrio** estructurando los proyectos transversales; Escuela de Familias, Expresión Audiovisual, Galileo Sostenible, desde la creación de asambleas y espacios de participación desde los que articular los diferentes proyectos en función de los intereses de alumnado y familias.

Por último, la coordinación interdepartamental deberá seguir incidiendo en la ampliación de los proyectos, continuando la ampliación de la programación didáctica a otras áreas del conocimiento y otros cursos de la educación secundaria, posibilitando la continuidad de la metodología a lo largo de la educación secundaria.

4.^o año.

Se pondría en marcha el estado final del proyecto diseñado, siempre adaptado a las características y condiciones concretas del momento y del grupo. Se debe tener en cuenta la importancia de cumplir con los requisitos mínimos que garantizan el buen funcionamiento de este método de trabajo, como son la formación de grupos heterogéneos, la supervisión y guía del trabajo cooperativo por parte del profesorado, atención a la diversidad dentro del aula, cooperación constante entre departamentos y trabajo interdisciplinar y por supuesto trabajo en red con el barrio, garantizando la aplicabilidad de los aprendizajes y dando a conocer el proyecto a toda la comunidad educativa y al barrio.

Requisitos de implementación:

Esta propuesta intenta plantearse en términos de idoneidad teórica aplicada a la realidad, con el fin de poder conseguir los mejores resultados de las metodologías seleccionadas por lo que serán necesarias algunas actuaciones y/o modificaciones que deberían realizarse antes del curso académico en el que se fuera a poner en marcha esta programación didáctica.

- ❖ **Necesidad de grupos heterogéneos** que puedan favorecer las condiciones óptimas del trabajo cooperativo. Para beneficiarnos de la diversidad del alumnado, y en consonancia con la teoría de las metodologías planteadas, será necesario antes de empezar el curso que los grupos de alumnos de las diferentes líneas de 1.º de la ESO sean creados de la manera más heterogénea posible, tanto a nivel curricular, como en lo referente a la procedencia cultural del alumnado.
- ❖ **Guiar el trabajo cooperativo:** para fomentar el aprendizaje entre iguales y la cooperación dentro de los grupos, es muy importante que se asignen roles dentro de los mismos que favorezcan que los alumnos tomen responsabilidades y ayuden a sus compañeros favoreciendo las dinámicas de grupo para conseguir alcanzar los objetivos marcados. El profesorado, deberá realizar reuniones periódicas con todos los grupos individualmente en las que chequee el buen funcionamiento y los avances realizados.
- ❖ **Voluntariedad del profesorado y formación específica:** una de las recomendaciones que consideramos puede favorecer al éxito del proyecto es que el funcionariado seleccionado para participar en el mismo, si es posible, surja de forma voluntaria y esté comprometido con los objetivos del proyecto, así como tenga una plaza fija para garantizar la continuidad en la aplicación, en la que sería necesario recibir formación sobre las metodologías cooperativas y orientadas a proyectos.
- ❖ **Atención a la diversidad dentro del aula:** en las condiciones en las que se presenta este proyecto, es imprescindible que los profesores atiendan la diversidad de su alumnado en todo momento, no sólo curricular, sino también social y emocional, prestando especial interés a aquellos que se descuelguen más fácilmente y ayudándose en todo momento del departamento de orientación para que aquellos alumnos que necesiten apoyos y refuerzos extra puedan recibirlos dentro del aula, evitando la segregación del alumnado con dificultades y sin que el hecho de ser beneficiarios les produzca estigma o perjuicio.
- ❖ **Cooperación e interdisciplinariedad:** con este proyecto será completamente necesaria una coordinación mucho mayor entre los diferentes departamentos que con otras metodologías.
- ❖ **Trabajo en Red:** otro de los factores fundamentales para el éxito del proyecto es la coordinación global de los recursos educativos del barrio, dentro y fuera del centro, para trabajar en la misma línea y poder ofrecer la mejor educación al alumnado, para lo cual este proyecto no podría entenderse sin la cooperación estrecha con los agentes sociales del barrio.

9. Líneas futuras

Esta propuesta es solo el primer paso para propiciar un cambio metodológico. Antes de que dicho cambio se produzca, hay que superar algunos escollos, conforme a lo planteado en el Plan de Implementación. En este capítulo se recogen algunas de las líneas futuras de efecto inmediato, previas a la implementación del “estado final” de la propuesta y otras encaminadas a dar continuidad y ampliar el uso de estas metodologías, convirtiendo esta propuesta en el punto de partida de otra más ambiciosa.

1º. Adopción de la propuesta como Proyecto Educativo de Centro.

Un cambio de estas características solo se puede producir si el centro lo toma como hoja de ruta y dirige sus esfuerzos hacia la consecución de la misma. Ha de ser por tanto adoptado por la directiva y acogido por el equipo docente.

2º. La formación del profesorado.

Es uno de los principales escollos que se convierte en una condición indispensable para que esta propuesta se pueda llevar a cabo de forma exitosa; para la cual mi compañero Javier Lobo ha diseñado un proyecto específico en el que se plantea minuciosamente el tipo de formación que se podría ofrecer y cómo se podría avanzar paulatinamente como anunciábamos en el capítulo anterior desde la situación actual hasta la situación deseada, con un plan de implementación progresivo que busca acompañar al profesorado en el proceso para facilitar los cambios (Lobo Otero, 2021).

Hay figuras legales que pueden permitir al centro desarrollar planes de formación específicos adscritos a los planes de innovación docente de la Consejería de Educación de la Junta de Castilla y León, si se presentan proyectos innovadores y se concede esta figura se puede dar una formación específica al profesorado en aquellas metodologías requeridas y contar con el apoyo de expertos durante el proceso de implementación.

3º. Realizar pruebas de concepto.

En este proceso sería necesario **realizar pruebas de concepto**. En esta línea mi compañera María del Mar Arranz ha estado trabajando en su TFM, creando un ABP piloto acotado en el tiempo, de una duración de dos meses, que se podría implementar monitorizado en un primer año en el que se combinase con la formación docente (Arranz Martín, 2021).

4º. Coordinación.

Una propuesta de esta característica requiere la creación de órganos específicos que permitan coordinar las acciones y que cuenten con responsables capaces de articular a los diferentes miembros de la comunidad de educativa para la consecución de los objetivos marcados.

Esta propuesta pretende ser global, es conceptualmente muy amplia, por lo que no ha podido desarrollarse con todo detalle. Se ha centrado más concretamente en la justificación y planteamiento de un cambio metodológico, pero el resto de líneas seguirán siendo siempre indispensables para el éxito educativo del IES Galileo, por lo que en un futuro deberían desarrollarse más detalladamente y esta coordinación deberá ser la encargada de realizar dicho trabajo.

Para ello se deberá **crear dos coordinaciones específicas dentro del centro:**

I. Coordinación de los proyectos curriculares

La primera, aquella encargada de coordinar al equipo docente para trabajar de forma interdisciplinar en el desarrollo de los proyectos curriculares. Esta coordinación debe desarrollarse de manera activa, realizando reuniones semanales en las que se gestione el desarrollo simultáneo de las diferentes asignaturas inmersas en los proyectos.

Además, podría proponer a lo largo del plan de implementación progresivo la ampliación de los proyectos a otras asignaturas de primero de la ESO, como Lengua y Literatura, Biología y Geología o Educación Plástica y Visual, o incluso a otros cursos, dando continuidad de esta forma al proyecto a lo largo de la educación secundaria.

II. Coordinación de los proyectos transversales

Se plantea la creación de una coordinación encargada de gestionar la interrelación con los agentes sociales del barrio y dirigir el funcionamiento de los proyectos transversales. Esta coordinación juntaría al equipo docente con el equipo de orientación, la profesora técnica de servicios a la comunidad y las familias con *pajarillos educa* y el resto de recursos socioeducativos del barrio con el fin de realizar efectivamente la formación a las familias, los proyectos de aprendizaje servicio y optimizar las acciones para que estas sean las más propicias para el beneficio del alumnado. De nuevo es necesario hacer mención que **trabajar en red** con el barrio es clave para favorecer un nuevo contexto educativo y esto solo se hará de manera efectiva si tenemos a alguien específicamente dedicado a que así sea.

5º. Posibilidad a ampliar los proyectos a otras asignaturas

Hay algunas asignaturas que guardan enormes sinergias con los proyectos de la propuesta, además de las tres ya incluidas, como son los casos de Biología y Geología o de Educación Plástica y Visual. En el primer caso, los contenidos podrían encajar perfectamente con la contextualización de la prehistoria (*La Tierra en el universo*), o el estudio del mundo contemporáneo (*los ecosistemas*). Igualmente, los contenidos de Educación Plástica y Visual, pueden facilitar la difusión de cada uno de los proyectos, aportando diferentes tipos de expresión a cada uno de ellos; la *expresión plástica* (pinturas rupestres), el *dibujo técnico* (para la realización de planos de estructuras geométricas) o la *comunicación audiovisual* para la creación y edición tanto de

material gráfico como audiovisual utilizando el uso de herramientas informáticas.

Biología y geología	Educación plástica y visual
<ul style="list-style-type: none"> ○ Habilidades, destrezas y estrategias. Metodología científica ○ La Tierra en el universo ○ La biodiversidad en el planeta Tierra ○ Los ecosistemas 	<ul style="list-style-type: none"> ○ Expresión plástica ○ Comunicación audiovisual ○ Dibujo técnico

Tabla 6. Bloques de contenido 1.º ESO (Orden EDU/362/2015, 2015).

Por otro lado, Lengua y Literatura podría perfectamente integrarse de manera transversal con todos los proyectos ya que en ellos se trabajaría directamente la competencia lingüística, por lo que se podrían realizar acciones complementarias a los proyectos transversales desde dentro del centro, dotando a los proyectos de muchos contenidos y trabajándolos de forma reflexivamente mediante las asambleas.

6º. Medición del impacto de los proyectos.

Para medir si los resultados de la propuesta son acordes a lo esperado y trabajar en la mejora continua de los proyectos en una adaptación constante a las necesidades del alumnado en busca de unos mejores resultados, es muy importante monitorizar parámetros de referencia conforme a lo marcado en la Evaluación de los Proyectos.

Sería interesante poder contar con una comisión que se encargase de coordinar y monitorizar la implementación de los diferentes proyectos, dejando la puerta abierta a la continuación de la participación con la Universidad de Valladolid, con la que se podrían desarrollar trabajos en los que se estudiase qué variables podrían ser representativas y de qué manera se podrían evaluar las acciones realizadas.

7º . Continuar con la investigación.

Los resultados de las entrevistas, focus groups y observaciones han sido tremendamente reveladores. Sería muy interesante explorar la posibilidad de ampliar la investigación realizada y plantear una con mayor profundidad, tal vez de la mano de una continuidad en la relación de colaboración con la Uva, que permita proseguir con la realización de entrevistas de una forma más cuidada para poder procesar los datos y alcanzar unas conclusiones más amplias.

Conclusiones

Con la realización de este Trabajo Final de Master, se han buscado soluciones que contribuyesen a una mejora del contexto educativo desde la inclusión. No se trata de poner unas metodologías por encima de otras, sino un enfoque en el que el alumnado pasa a ser el centro y las acciones son diseñadas y orientadas a superar los problemas actuales, partiendo de un análisis detallado de una situación muy concreta como es la del IES Galileo en el barrio de Pajarillos de Valladolid.

Se marcaban dos tipos de objetivos; los personales, vinculados a la motivación que llevó a desarrollar este trabajo, y los formales propios de la propuesta de innovación educativa.

En cuanto a los objetivos personales que llevaron a la realización de este trabajo, sin duda se han visto cumplidos. Durante el desarrollo del mismo, he podido participar activamente en la construcción de un cambio educativo. Durante el camino, he aprendido muchísimo sobre el sistema educativo, experimentado en primera persona el aprendizaje cooperativo y conseguido un bagaje en el desarrollo de proyectos de innovación. Sin duda, éste es el aprendizaje más importante que me llevo.

Por otro lado, mis percepciones han cambiado a lo largo del desarrollo de esta propuesta, si inicialmente la hubiese planteado más en términos de renovación del sistema hacia una educación más competencial y menos memorística. Con el desarrollo de las prácticas y al introducirme en un contexto que hasta entonces no conocía tan de cerca, consideré imprescindible que la inclusión fuese el principal objetivo a alcanzar con un cambio metodológico. La realidad me hizo consciente de problemas que hasta entonces me eran en parte ajenos, haciéndome comprender que sin este enfoque el cambio no llegaría a aquellos que más lo necesitan y que si el cambio no lo vivimos todos no quiero participar de él.

En cuanto a los objetivos de la propuesta, creo que me he encargado de justificar las necesidades de inclusión más que de desarrollar las propuestas, pero me parecía imprescindible hacer esto. Durante la realización de esta propuesta se ha puesto de manifiesto que hay que incidir en el fortalecimiento de los nexos con el barrio y trabajar en la inclusión educativa desde diferentes líneas. Por eso, aun siendo demasiado amplia creo que es necesario mostrar la posibilidad de otras líneas que deberían coordinarse.

Se han planteado una serie de orientaciones para una programación didáctica que aún sin haber podido llevar a cabo, tengo gran confianza en que serían proyectos motivadores y que podrían conseguir los propósitos de inclusión educativa marcados, por supuesto para conseguir esto depende del trabajo docente. Además, se presentan una serie de herramientas y lo que me parece más importante, un cambio de

paradigma; la voz del alumnado ha de ser tenida en cuenta y se debe estimular su participación y a través de la creación de espacios horizontales de diálogo, reflexión, debate, y en la toma de conciencia que desemboque en las decisiones y actuaciones que ellos consideren oportunas para mejorar el entorno y hacerlo propio.

Volviendo a los objetivos personales creo que la realización de este proyecto ha significado para mí mucho más que un Trabajo de Final de Master. Ha sido la culminación de un cambio de ámbito con el que me he sentido muy a gusto, en el que me ha encantado profundizar y que me ha permitido hacer cosas muy interesantes y con las que he disfrutado mucho. Aquí terminan ocho meses de trabajo con mis compañeros, espero que en algún momento pueda ser retomado y que continuemos, para poder hacer efectivo los cambios que durante este tiempo hemos construido.

Todavía queda mucho por hacer, los cambios no son sencillos y hay mucho trabajo por delante. Hay puntos muy importantes para poder desarrollar la propuesta en los términos planteados que están lejos de resolverse y sobre los cuales difícilmente podemos influir desde nuestra posición. Otro de los aprendizajes más importantes que me llevo es que el cambio no puede imponerse desde fuera, tiene que ser impulsado desde dentro. Creo que a esta propuesta le falta un grupo de profesores dentro del centro que quiera fervientemente llevarla a cabo, y eso me deja margen para la esperanza.

Referencias

- Álvarez Méndez, J. M. (2001). *Evaluar Para Aprender: Los Buenos Usos De La Evaluación*. 1-7.
- Arquitecturapura (26 de agosto de 2021). Panteón de Roma. <https://www.arquitecturapura.com/panteon-de-roma/>
- Arranz Martín, M. del M. (2021). *Propuesta de innovación educativa para Matemáticas en 1º de la ESO*. UVa.
- Arza Porras, J., & Carrón Sánchez, J. (2015). Comunidad gitana: la persistencia de una discriminación histórica. *OBETS: Revista de Ciencias Sociales*, 10(2), 275-299.
- Aubert, A., Garcia, C., & Racionero, S. (2009). El aprendizaje dialógico. *Cultura y educación*, 21(2), 129-139.
- Ayuntamiento de Valladolid. (2021). *Información estadística sobre la ciudad*. <https://www.valladolid.es/es/ciudad/estadisticas/utilidad/servicios/observatorio-urbano-datos-estadisticos-ciudad/datos-estadisticos-temas/informacion-estadistica-ciudad>
- Berzal, E. (2019). *De salvación de chabolistas a supermercado de la droga*. El Norte de Castilla. <https://www.elnortedecastilla.es/valladolid/salvacion-chabolistas-supermercado-20190121104314-nt.html>
- Carbonel Senarroja, J. (2015). *Pedagogías del siglo XXI. Alternativas para la innovación educativa*.
- Carbonell Sebarroja, J. (2017). *La educación como campo de batalla. Aprender a imaginarse. Pedagogías y emancipación*. <https://www.macba.cat/es/aprender-investigar/arxiu/educacion-como-campo-batalla-aprender-imaginar-sobre-pedagogies-i>
- Castells, M. (2014). La obsolescencia de la educación. *Fronteiras do Pensamento*, 23(9), 2015.
- Colino Agudo, C. (2017). *Competencia emprendedora y ABP. Arma de construcción educativa*. UVa.
- Conciencia Eco (28 de marzo de 2013). Infografía “¿Cómo podemos empezar a cambiar el mundo?”. <https://www.concienciaeco.com/2013/03/28/como-empezamos-a-cambiar-el-mundo-infografia/>
- Consejería Educación JCYL (2016). Recursos educativos y UD sobre el pueblo Gitano. <https://www.educa.jcyl.es/profesorado/es/recursos-aula/historia-cultura-pueblo-gitano/unidades-material-didactico-historia-cultura-pueblo-gitano>
- de Miguel Díaz, M. (2005). *Metodologías de enseñanza y aprendizaje para el desarrollo de competencias: orientaciones para el profesorado universitario ante el Espacio*

Europeo de Educación Superior. Alianza editorial Madrid.
http://www.uvic.es/sites/default/files/Ensenanza_para_competencias.PDF

Delors, J., Amagi, I., Carneiro, R., Chung, F., Geremek, B., Gorham, W., Kornhauser, A., Manley, M., Padrón Quero, M., Savané, K. S., & others. (1997). *La educación encierra un tesoro: informe para la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI*. Unesco.

Fernández March, A. (2006). Metodologías activas para la formación de competencias. *Educatio Siglo XXI*, 24(24), 35-56.

Ferrer, A & Gortazar, L (2021). Diversidad y libertad. Reducir la segregación escolar respetando la capacidad de elección de centro. EsadeEcPol, Save The Children.

Francesca (2016). La vida en el Neolítico.
<https://www.thinglink.com/scene/782676573684760577>

Freire, P. (1996). *Pedagogía de la autonomía: saberes necesarios para la práctica educativa*. siglo XXI.

Fundación Secretariado Gitano. (2013). *El alumnado gitano en secundaria: un estudio comparado*. Ministerio de Educación.

García Asenjo, Celia; López Verdura, R. (2020). *Asistencia técnica para Fundación del Patrimonio Natural de Castilla y León sobre el proyecto Pajarillos Educa*.

Gonzalez Gil, F., Martín Pastor, E., & Roy Castro, R. (2019). Educación inclusiva: barreras y facilitadores para su desarrollo. Un estudio desde la percepción del profesorado. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 23(1), 243-263.

Guerra, C. (2014). *La falta de coherencia en la evaluación de los estudiantes propicia el fracaso escolar*. 1-7.

Hernández Aja, Agustín; Vázquez Espí, Mariano; García Madruga, C., Matesanz Parellada, Á., & Alguacil Gómez, Julio; Camacho Gutiérrez, J. (2011). Análisis urbanístico de barrios vulnerables en España. Valladolid. *Observatorio de la Vulnerabilidad Urbana*.

IES Galileo, (2020). Proyecto Educativo.

Iglesias Varela, B., de la Madrid Heitzmann, L., Ramos Pérez, A., Robles Montes, C., & Serrano de Haro Martínez, A. (2013). Metodologías innovadoras e inclusivas en educación secundaria: los grupos interactivos y la asamblea de aula. *Tendencias pedagógicas*, 21, 63-78.

La Ciudad Imaginada. (2018). *Pajarillos Educa*.
<https://www.laciudadimaginada.es/pajarillos-educa/>

LOE (2006). Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. BOE (Boletín Oficial del Estado), 106, de 4 de mayo de 2006. BOE-A-2006-7899.

- LOMCE, (2013). Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. BOE (Boletín Oficial del Estado), 295, de 10 de diciembre de 2013. BOE-A-2013-12886.
- LOMLOE, (2020). Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. BOE (Boletín Oficial del Estado), 340, de 30 de diciembre de 2020. BOE-A-2020-17264.
- Lobo Otero, J. (2021). *Diseño de formación del profesorado desde la transformación social para el IES Galileo y el proyecto Pajarillos Educa*. UVa.
- Martínez, Á. (2019). Convivencia y urbanismo: Estudio de la zona vulnerable Caamaño y Las Viudas del barrio de Las Delicias en Valladolid. *Papeles de relaciones ecosociales y cambio global*, 146, 137-148.
- Martínez García, J. S. (2007). Fracaso escolar, clase social y política educativa. *El viejo topo*, 238, 45-49.
- MEFP. (2020). *Sistema Estatal de Indicadores de la Educación 2020*.
- Mendoza, J. (2020). *Las Cortes aprueban por unanimidad el apoyo a planes que mejoren la cohesión social*. León Noticias. <https://www.leonoticias.com/castillayleon/cortes-aprueban-unanimidad-20200219133710-nt.html>
- Monarca, H. A., Rappoport, S., & González, A. F. (2012). Factores condicionantes de las trayectorias escolares en la transición entre enseñanza primaria y secundaria. *Revista española de orientación y psicopedagogía*, 23(3), 49-62.
- Moya Otero, J. (2008). *Las competencias básicas en el diseño y el desarrollo del currículo*.
- Orden EDU/1075/2016 (2016). Por la que se regulan los proyectos de autonomía en centros docentes sostenidos con fondos públicos de la Comunidad de Castilla y León que imparten educación primaria, secundaria obligatoria y bachillerato-Boletín Oficial de Castilla y León, 57383.
- Orden EDU/136/2019 (2019), de 20 de febrero, por la que se regula el Programa para la Mejora del Éxito Educativo en la Comunidad de Castilla y León.
- Orden EDU/362/2015 (2015). Establece el currículo y se regula la implantación, evaluación y desarrollo de la educación secundaria obligatoria en la Comunidad de Castilla y León, 86 Boletín Oficial de Castilla y León, 17975. <http://www.educa.jcyl.es/es/resumenbocyl/orden-edu-362-2015-4-mayo-establece-curriculo-regula-implan.ficheros/549394-BOCYL-D-08052015-4.pdf>
- Orden EDU/939/2018 (2018), de 31 de agosto, por la que se regula el «Programa 2030» para favorecer la educación inclusiva de calidad mediante la prevención y eliminación de la segregación escolar por razones de vulnerabilidad socioeducativa.

- Puig, J. M., Batlle, R., Bosch, C., & Palos, J. (2007). *Aprendizaje servicio: educar para la ciudadanía*. Ministerio de Educación y Ciencia.
- Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato. BOE (Boletín Oficial del Estado), 3, de 3 de enero de 2015. BOE-A-2015-37.
- Red Pajarillos, A. y E. (2007). *Estudio de la realidad del barrio de Pajarillos*.
- Red Vives 2020. Ser estudiante universitario hoy, Vía Universitaria 2017-2019. <https://www.vives.org/programes/estudiants/viauniversitaria-2/#resultats>
- Revilla, B. (2013). *Desaparece el «supermercado de la droga» de La Esperanza tras 24 años*. ABC.
- Riera Romero, G. (2011). El aprendizaje cooperativo como metodología clave para dar respuesta a la diversidad del alumnado desde un enfoque inclusivo. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 5, 133-149.
- Robinson, K. (2011). *El sistema educativo es anacrónico*. Entrevista Eduard Punset. *Redes RTVE*. <https://www.rtve.es/television/20110304/redes-sistema-educativo-anacronico/413516.shtml>
- Rodríguez, P (2019). La vida en el Paleolítico. El blog de tu bebe. <https://www.elblogdetubebe.com/https://www.elblogdetubebe.com/prehistoria-para-ninos-aprenderan-de-una-forma-divertida/>
- Rosado, C. (2019). *Pajarillos Educa: sueños que alcanzan el vuelo*. ABC. https://www.abc.es/espana/castilla-leon/abci-pajarillos-educa-suenos-alcanzan-vuelo-201911061012_noticia.html
- Salvador, A. C., & Cayón, F. M. (2016). Barreras y Ayudas Percibidas por los Estudiantes en la Transición entre la Educación Primaria y Secundaria. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 14(1), 49-64.
- Sanz, J. (2020). *El pulmón social del 29 de Octubre de Valladolid está listo para latir*. El Norte de Castilla. <https://www.elnortedecastilla.es/valladolid/pulmon-social-octubre-20200322211236-nt.html>
- Simón, C., & Giné, C. (2016). Escuela, familia y comunidad: construyendo alianzas para promover la inclusión. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 10(1), 25-42.
- Trujillo, F. (2015). *Aprendizaje basado en proyectos. Infantil, Primaria y Secundaria*. Ministerio de Educación.
- Villota, María Fernanda Enríquez; Ortiz, María Vanessa Insuasty; Rosero, M. C. S. (2018). Escuela para Familias: Un escenario de socialización entre la familia y la escuela. *Katharsis: Revista de Ciencias Sociales*, 25, 94-107.

Índice de gráficas

Gráfica 1. (Izq.) Evolución del porcentaje de población de 18 a 24 años que ha abandonado de forma temprana la educación y la formación por sexo. (Dcha.) Evolución del porcentaje de abandono según los estudios máximos de la madre. R3. Sistema estatal de indicadores de la educación (MEFP, 2020). 9

Gráfica 2. Tasas de idoneidad (porcentaje del alumnado que se encuentra matriculado en el curso que teóricamente le corresponde por su edad) en las edades de 8, 10, 12, 14 y 15 años por comunidad autónoma. Curso 2017-18. R2.1. Sistema estatal de indicadores de la educación (MEFP, 2020). 10

Gráfica 3 Tasas de repetición por curso y sexo en 2013. (Izq.) Comparación del total de la población. (Dcha.) Comparación de la etnia gitana. (Fundación Secretariado Gitano, 2013). 10

Gráfica 4. Población gitana de entre 18-24 años que ha abandonado los estudios por curso de abandono y sexo. (Fundación Secretariado Gitano, 2013). 23

Índice de tablas

Tabla 1. Centros incluidos en el «Programa 2030».	13
Tabla 2. Características del alumnado seleccionado entrevistado.	31
Tabla 3. Respuestas del alumnado del Proyecto de Autonomía.	34
Tabla 4. Respuestas del alumnado de 1.º D.	36
Tabla 5. Interconexión de los contenidos (elaboración propia, contenidos (Orden EDU/362/2015, 2015)).	50
Tabla 6. Bloques de contenido 1.º ESO (Orden EDU/362/2015, 2015).	83

Índice de figuras

Figura 1. Metodologías (elaboración propia).	18
Figura 2. Situación del barrio de Pajarillos (Idealista).	24
Figura 3. Metodologías utilizadas dentro y fuera del centro (elaboración propia, iconos flaticon).	38
Figura 4. Fases de implementación de los proyectos (elaboración propia, iconos flaticon).....	40
Figura 5. Temática de los proyectos (elaboración propia, iconos flaticon).....	49
Figura 6. Línea del tiempo del proyecto (elaboración propia, iconos flaticon).....	52
Figura 7. Temporalización proyecto Prehistoria (elaboración propia, iconos flaticon).	53
<i>Figura 8. La vida en el Paleolítico (Rodríguez, 2019). Fuente: https://www.elblogdetubebe.com/</i>	<i>54</i>
Figura 9. La vida en el Neolítico (Francesca, 2016). Fuente: https://www.thinglink.com/scene/782676573684760577	54
Figura 10. Vistas ortogonales de bifaz de sílex del Paleolítico. Fuente: https://es.wikipedia.org/wiki/Bifaz	55
Figura 11. La fabricación de cerámica (Rodríguez, 2019). Fuente: https://www.elblogdetubebe.com/	56
Figura 12. Temporalización proyecto Surgimiento de la Ciencia (elaboración propia, iconos flaticon).	58
Figura 13. Panteón de Roma (Arquitecturapura, 2021). Fuente: https://www.arquitecturapura.com/panteon-de-roma/	59
Figura 14. (Izq.) Reloj de agua. Fuente: https://curiosfera-historia.com/historia-del-reloj-de-agua-clepsidra/ . (Dcha.) Reloj de sol romano en Pompeya. Fuente: http://www.arauco.org/SAPEREAUDE/optica/relojdesol.html	60
Figura 15. Temporalización proyecto Estudio del Mundo (elaboración propia, iconos flaticon).....	63
Figura 16. Infografía “¿Cómo podemos empezar a cambiar el mundo?” (Conciencia Eco, 2013). Fuente: https://www.concienciaeco.com/2013/03/28/como-empezamos-a-cambiar-el-mundo-infografia/	63
Figura 17. Proyectos dentro y fuera del centro (elaboración propia, iconos flaticon).	

.....	65
Figura 18. ABP reporteros climáticos (Educa Clima, 2021). Fuente: https://educaclima.com/project/reporteros-climaticos/	68
Figura 19. ABP hacia un mundo nuevo (Educa Clima, 2021). Fuente: https://educaclima.com/project/hacia-un-mundo-nuevo/	69
Figura 20. Recursos educativos y UD sobre el pueblo Gitano (Consejería Educación JCYL, 2016). Fuente: https://www.educa.jcyl.es/profesorado/es/recursos-aula/historia-cultura-pueblo-gitano/unidades-material-didactico-historia-cultura-pueblo-gitano ...	72
Figura 21. Plan de implementación progresivo (elaboración propia, iconos flaticon).	77

Anexo I: Entrevistas

En marzo de 2021, durante la realización de las prácticas en el IES Galileo, diez estudiantes del centro fueron entrevistados, cinco de ellos pertenecientes al Proyecto de Autonomía y otros cinco a la clase de 1ºD.

Se buscó que formasen una muestra variada y diversa que permitiera conocer mejor al conjunto del alumnado de primer ciclo de ESO en el centro, y en particular, al alumnado del Proyecto de Autonomía. La intención; conocer la opinión de los usuarios sobre las clases que reciben, sus antecedentes en la educación primaria, de qué forma accedieron al programa o, si no pertenecen al mismo, qué conocen respecto al PA, cómo mejorarían las clases, qué apoyo reciben en sus casas y qué les gustaría seguir estudiando.

❖ Entrevista nº1:

Estudiante de 2º del Proyecto de Autonomía, de género masculino y etnia gitana. Ha repetido en varias ocasiones y presenta un historial con incidencias de comportamiento.

P1: ¿Cuántos años tienes?

P2: 15 años, hago 16 el 20 de septiembre.

P1: ¿Qué cursos estás haciendo?

P2: 2ºA.

P1: ¿Y qué tal?

P2: Bien, estoy bien. Me veo más capaz de lo que hacía los otros años, estoy más centrado que los otros años. Estoy tirando bien de momento.

P1: ¿Estás contento?

P2: Sí, lo malo es unas pocas distracciones que tengo con mis dos primos, que están en clase. Que me hablan, profe y me pongo a hablar.

P1: Con tus primos, ¿no?

P2: Sí, y es eso, profe, en lo demás bien, yo creo que bien.

P1: Bien, o sea que te llevas muy bien con tus compañeros, ¿No?

P2: Sí, con todos, profe.

P1: Tenéis muy buen ambiente en clase.

P2: Sí, ya nos conocíamos de antes.

P1: ¿Qué tal con el resto de los compañeros del instituto?

P2: Bien.

P1: Porque tú, el año pasado, no estabas en autonomía, ¿no?

P2: No, este es el tercero que ya llevo aquí... Y bien... Y, profe, lo que he cambiado como de físico y de tal... mucho, profe, porque de antes, nada más venir al instituto, profe, no hacía nada. No hacía nada, y alguien me decía algo del patio, profe, y ya me

quería pegar con él; sin embargo, ahora si lo puedo solucionar hablando, pues lo soluciono hablando.

P1: ¿Y qué ha hecho que cambies así?

P2: Estar concentrado, profe, estar concentrado, trabajar, y... concentrado, profe, porque si no estás concentrado... porque yo en las otras aulas, si no me meto en el aula que estoy, no me hacen caso, me cojo mi mesa, mi silla, mi móvil... Y él ya no va a interrumpir toda la clase para venir donde mí, ¿sabes cómo te digo? Y, si esa profesora no va a venir donde mí a explicármelo como hace a los demás como en la otra clase en la que estoy ahora, en Autonomía; y yo no hago nada. Y llevo así pues los dos primeros años.

P1: O sea que en las otras clases estabas como apartado al final y no te hacían mucho caso, entonces tú desconectabas.

P2: Claro, cuando ella decía “venga Kevin, saca eso” y, como yo no lo sacaba, pues me decía “yo no puedo dejar de intentarlo” ...

P1: O sea que, si no lo sacas, te olvido un poco aquí

P2: Claro.

P1: Y al final lo único que conseguías era incidencias

P2: Incidencias y todo eso, profe.

P1: ¿Qué es lo que más te gusta de un profesor?

P2: El respeto, profe, el respeto que tengan cuando hablan a los alumnos. Sí, profe, y cuando todo empieza, que entra el profesor a la clase y no tiene respeto, va a acabar mal esa clase, para mí va a acabar mal esa clase.

P1: ¿Cuándo entraste en el Galileo?

P2: Hace tres años.

P1: ¿Eres de aquí, del barrio?

P2: Soy del barrio Las Flores, más arriba.

P1: ¿A qué colegio fuiste?

P2: Al Gabriel y Galán.

P1: ¿Y te gustaba?

P2: Sí

P1: ¿Por qué te gustaba?

P2: Profe, eran... Eran muy míos todos, profe, el colegio, ¿sabes cómo te quiero decir? Estábamos siempre juntos, profe, en una actividad... Éramos pocos, venían de todos, profe, negros... sin discriminar a nadie, blancos, rumanos... y muy bien, profe. De verdad que nunca me he sentido más a gusto que en el colegio.

P1: O sea que ahí estabas integrado, Tenías muchos amigos de todo tipo...

P2: Sí, profe.

P1: ¿Cuántos erais en clase?

P2: Doce o trece siempre.

P1: Muy poquitos, ¿No?

P2: Sí, igual éramos cien en el colegio, sólo, unos cien alumnos o así

P1: O sea que había poquita gente.

P2: Sí, había poca gente, pero, profe, la poca gente... excelente, profe, y encima para los que éramos.

P1: ¿Repetiste algún año en el colegio?

P2: Sí, repetí segundo, segundo de primaria... Por comportamiento...

P1: ¿Notaste el cambio al IES Galileo?

P2: Sí, profe, porque cuando estaba en sexto ya en el colegio, pues nada más quería jugar, profe, igual si me dice algo la profe... y más yo que tú, como yo soy un niño y tú eres una profesora, yo más... y ya, al cambio del instituto, dije, cuidado Kevin aquí con lo que haces, que ya eres grande y ya sabes lo que está mal y lo que está bien. Como si me hubiese ido relajando, lo de la niñez como si lo fuera empujando para un lado. Y en segundo también. Y éste, profe, es el mejor año que me estoy portando, mejor que los dos anteriores.

P1: Sí, te veo muy bien este año, no sé cómo estuviste los anteriores, pero te veo bastante centrado.

P2: Siempre, profe, incidencias, siempre expulsado, siempre por los pasillos, pues todos los días así, profe...

P1: ¿Qué te parece el IES Galileo?

P2: Excelente, profe, me parece muy bien, profe

P1: ¿Te cuesta venir a clase?

P2: No es costar, profe, es el cachín de madrugada...

P1: Levantarte a las 7 a. m., ¿No?

P2: Sí, solo es eso, porque lo demás, profe, como si estoy en casa.

P1: ¿Y vienes siempre?

P2: Sí, y, además, profe, quiero... me sale como de dentro intentar asistir todos los días al instituto.

P1: ¿Cómo son las clases de Autonomía?

P2: Relajadas, profe, siempre intentamos estar todos relajados, bien escuchando a la profesora, sabiendo escuchar, porque, profe, por lo que más estamos ahí es porque no sabemos escuchar, por eso, y porque nos distraemos y tal... y los profesores quieren intentar que sepamos escuchar, que estemos más tranquilos y todo eso, profe.

P1: ¿Te resultan entretenidas las clases?

P2: Sí, sí, porque las otras se me hacían eternas. Tú sabes, profe, entraba a primera hora, a las 8:15, me ponía con el móvil y, hasta que no pitaba, yo solo en una esquina con los cascos, se me hacían eternas. Sin embargo, ahora profe, estoy gozando.

P1: Porque ahora participas y haces cosas...

Claro.

P1: ¿Te recomendaron entrar en autonomía?

P2: El primer año entramos Rosa, Sandra y yo, ellas también de profesoras... Y venga la chapa a Rosa, "Rosa que quiero estar contigo en una clase" ... así los dos años, y me dijo "al tercero, voy a hacer todo lo que pueda para meterte aquí conmigo".

P1: ¿Por qué piensas que estás en la clase de autonomía?

P2: A ver cómo te lo explico, profe... porque a mí, si no me tienen ahí un poco

pendiente, profe, yo la lío, porque sé, profe, que puedo ser grande, pero en mi cabeza, profe, puedo estar concentrado, pero se me cruza el cable y la voy a liar: me pongo a cantar, me pongo a tocar las palmas... Pero si no están ahí, pendientes de mí para decir "¡eh!, ¡para!", si no, profe, la lío. Y yo creo que es por eso.

P1: ¿Qué es lo que más te gusta de la clase de autonomía?

P2: Como tratan los profesores a los alumnos.

P1: La cercanía, ¿No?

P2: Sí, me parece genial, profe.

P1: ¿Qué te gustaría mejorar de la clase de autonomía?

P2: Lo que nos distraemos, lo que hablamos, hablar menos y, hablar con un compañero cerca y que no lo tengas en la otra punta, todo eso, profe.

P1: Y, de la parte de los profesores, ¿Hay algo que se pueda mejorar?

P2: Nada, profe.

P1: ¿Te parece que el ritmo es bueno?

P2: Sí, sí... aunque yo voy un pelín más rápido que ellos, pero me parece bien.

P1: ¿No te gustaría que hubiese varios ritmos? Que si tú vas más rápido te exijan más...

P2: No, estoy bien así, profe.

P1: ¿Qué cambiarías de la clase de autonomía?

P2: Nada.

P1: ¿Qué quitarías directamente?

P2: Nada.

P1: ¿Qué echas en falta en la clase de autonomía?

P2: Nada.

P1: ¿Te gustaría estar en otro tipo de clase?

P2: Yo creo que no, porque en las otras clases no van a estar tan pendientes de mí como lo están ahora.

P1: ¿Recibes apoyo por las tardes?

P2: No, ya no, ya cumplí la edad, profe, y me quité del CEAS.

P1: ¿Hasta qué edad es?

P2: Quince o dieciséis.

P1: ¿Acudes a algún taller o actividad por las tardes?

P2: No, solo iba al CEAS, arriba en las Flores, que está en la misma calle, solo iba ahí por las tardes algún día.

A hacer refuerzo de Matemáticas o de Lengua...

No, a hacer los deberes de aquí del instituto, ¿sabes?

P1: ¿Qué asignatura te gusta más?

P2: Matemáticas, sí, me gusta Mates, eso de las cuentas... me va menos escribir, escribir...

P1: ¿Por qué?

P2: Me entiendo con los números.

P1: ¿Y cuál es la que menos te gusta?

P2: Es que no sé eh, profe, es que no me gustan todas, todas, pero tampoco es para decir “no me gusta ésta”, me gustan todas, pero yo creo que la que un poquito menos es Lengua... la que un poquito menos es Lengua.

P1: ¿Por qué?

P2: Por eso de escribir, profe, porque a mí escribir... vamos, un párrafo me gusta, profe, pero yo es que escribir tanto y tal... no, profe, eso no
Si pudieses elegir...

P1: ¿qué te gustaría estudiar en el instituto?

P2: Chapa y pintura... o mecánica, una de las dos... Sí, chapa y pintura o mecánica

P1: O sea que si pudieras hacer aquí un grado de carrocerías...

P2: Sí, claro

P1: En el futuro inmediato, si pudieses estudiar algo dentro de la clase de autonomía que estuviera relacionado... ¿Te gustaría?

P2: Sí, sí.

P1: ¿Te gustaría seguir estudiando?

P2: Sí, pero si no hay más y yo apruebo segundo, y ya me dicen que me puedo meter, yo me voy a meter, ¿Sabes cómo te digo?

P1: Es decir, que estás esperando para poder entrar en FP Básica, ¿No?

P2: Claro, pero si me dice... Rosa misma, mi tutora, “Kevin, mira, para este año que entra vamos a hablar de lo que vais a hacer en chapa y pintura, si te quieres meter, te metes” Yo no voy a dudar de quedarme estudiando otro año para ir más preparado, pero sin embargo no me dice nada, ya me apunto.

P1: ¿Qué te gustaría hacer en el futuro?

P2: No lo sé profe, no lo tengo pensado.

P1: Es complicado, ¿No?

P2: Sí profe, es complicado...

P1: ¿Qué te ha parecido la entrevista?

P2: Bien, profe, cómodo, bien tranquilo, y muy bien.

❖ Entrevista nº2:

Estudiante de 1º del Proyecto de Autonomía, de género femenino y de madre gitana. Repitió un curso en el colegio y ahora muestra una gran motivación.

P1: Para empezar, ¿cuántos años tienes?

P2: 13.

P1: ¿Qué cursos estás haciendo?

P2: ¿Qué curso estoy haciendo? 1ºA.

P1: ¿Es el primer año que estás en el IES?

P2: Sí.

P1: ¿Qué es lo que más te gusta de un profesor?

P2: Pues...que me trate con respeto. Que... hagamos actividades de esas como dibujar, hacer cosas así, salir a la calle, hacer cosas en la calle. y que sea bueno, que

venga con las intenciones de dar clase.

P1: ¿Eres del barrio de los pajarillos?

P2: Mi abuela, a ver yo soy del barrio de los Pajarillos, pero de más allá, por San Isidro.

P1: ¿A qué colegio fuiste?

P2: Cristóbal Colón.

P1: ¿Te gustaba?

P2: Mucho.

P1: ¿Por qué?

P2: Me gustaba mucho, porque estás tantos años en un colegio pues te gusta, conoces a tus mismos compañeros de siempre, desde los tres años, los profesores de siempre.

P1: ¿Y qué hacíais allí que fuera diferente?

P2: Nos lo pasábamos mejor porque los profesores eran diferentes, ¿sabes?, les daba igual que tuvieras...

P1: ¿Qué tal te fue en el colegio?

P2: Me gustaba más que el instituto, era muy diferente. Daba igual el nivel que tuvieras, te trataban bien, aquí te tratan bien, pero y todo, pero te tratan más grande, en el colegio no. Pero me lo pasaba mucho mejor en el colegio.

P1: ¿Eran más permisivos en el colegio? ¿No exigían tanto o qué?

P2: Sabes porque en el colegio a ver si hacías algo gordo te ponían un parte. Aquí por nada que haces te ponen un parte.

P1: ¿Entonces más permisivos en el sentido de no tanta amenaza con partes?

P2: No es amenaza es como...haces una cosa, te ponen un parte, sin decirte Carmen no hagas más eso. Yo solo he tenido uno o dos partes, pero por cosas...

P1: ¿Muy gordas?

P2: Sí.

P1: Bueno yo veo que te portas muy bien, además se te dan bien las cosas, las mates se te dan bien.

P2: Sí es que el año pasado en el colegio el profesor era muy de matemáticas de matemáticas, exigía mucho. Aprendí muchas cosas con él.

P1: Bueno creo que ya me has contestado a esto, pero... ¿Qué tal te fue en el colegio?

P2: Bien, sacaba buenas notas...bueno, hubo una temporada que no, hubo dos años que...tenía 11 o 12 años y no me iba muy bien con los estudios.

P1: ¿Por qué?

P2: Por las malas compañías, me juntaba con gente que no debería.

P1: ¿Y ya no lo haces?

P2: Bueno, a veces...

P1: ¿Pero ibas sacando el colegio año por año?

P2: No, repetí un curso con 12 años.

P1: Y en casa, ¿qué te decían?

P2: Bueno pues mi padre se desilusionó un poco porque pensaba que iba super bien y que estaban todos muy contentos conmigo, les gustaba a todos los profesores el cómo era y eso. Pero al ir con otra gente que no debía me fue muy mal.

P1: Bueno, pero son aprendizajes de la vida...

P2: Sí, porque al final volví de todo y me dije si estos no quieren estudiar, ¿por qué no lo voy a hacer yo? y me dije voy a estudiar.

P1: ¿Notaste el cambio al IES?

P2: Sí, porque el no tener a tus mismos compañeros durante mucho tiempo...solo venían dos, Antonio y la Samara.

P1: ¿Y empezaste directamente en autonomía?

P2: Sí.

P1: ¿Qué te parece el IES Galileo?

P2: Bien, me gusta.

P1: En el colegio tenías siempre los mismos profesores, ¿cómo es eso?

P2: Me da igual la verdad tener muchos profesores, a ver me molesta a veces que entra uno y otro y otro y otro, que entran como cincuenta profesores y que piensas ¿qué creen que somos? y me molesta.

P1: ¿Te cuesta venir a clase?

P2: Me gusta, pero sí a veces.

P1: ¿Vienes siempre?

P2: A primera falto mucho, a veces me duermo, me acuesto tarde, pero no tan tarde...2...3...no es tan tarde a diferencia con otros. Cuando me entra sueño pues me echo a dormir.

P1: ¿Cómo son las clases de autonomía?

P2: De apoyo, es como una clase en la que te tienen prueba para los que acabamos de empezar, a ver cómo te va y te pasan a otra clase o te quedan aquí hasta que te centres.

P1: ¿Te ves pasando a segundo?

P2: No sé si pasaré, falto mucho a primera.

P1: ¿Pero tú te esfuerzas? ¿Tú objetivo es pasar a segundo de la ESO normal?

P2: Yo me esfuerzo. Sí, no, me da igual a que segundo de la ESO pase, pero quiero pasar, no quiero quedarme en primero.

P1: ¿Te resultan entretenidas las clases?

P2: Sí porque aquí hago cosas que no hacía en el colegio, en el colegio estaba horas haciendo matemáticas y aquí si no haces bien un ejercicio te ayudan. Y por eso me gusta a veces.

P1: ¿Te recomendaron entrar en autonomía?

P2: No, yo vine y vi que esta clase era de autonomía.

P1: ¿Lo elegiste tú?

P2: No, pero vamos que yo acabé aquí sin más. Porque si ven los profesores que yo necesito estar en esta clase y hacer más lentas las cosas pues...eso ya es cosa de ellos.

P1: ¿Por qué piensas que estás en la clase de autonomía?

P2: Porque los profesores decidieron que era mi nivel.

P1: ¿Qué es lo que más te gusta de la clase de autonomía?

P2: No lo sé. Los talleres. Pero en general me parece bien porque yo llegué sin conocer a nadie y en muy poco tiempo ya tenía a todos que eran mis amigos.

P1: ¿En otra clase no habría sido así?

P2: No lo sé.

P1: ¿Qué cambiarías de la clase de autonomía?

P2: No lo sé, nada. Cambiaría el recreo por más tiempo, 20 min no te da para nada, aunque sea 25 o media. Que los quiten de alguna clase.

P1: ¿Qué quitarías directamente?

P2: No. Nada.

P1: ¿Qué echas en falta en la clase de autonomía?

P2: Mis compañeros del año pasado. Se han ido a otro instituto, al Diego de Praves...otros han repetido. Yo iba a ir allí, pero sabía que no iba a estudiar.

P1: ¿Te gustaría estar en otro tipo de clase?

P2: Sí, me daría igual, en autonomía han hecho mal por meter todo gitanos, es que yo soy la única paya aquí. Es que han elegido ellos a los alumnos, pero no esperaban que fueran todos gitanos.

P1: ¿Recibes apoyo por las tardes?

P2: No, si yo le digo a mi padre que me ayude, pues me ayuda.

P1: ¿Crees que lo necesitas?

P2: No.

P1: ¿Acudes a algún taller o actividad por las tardes?

P2: A peluquería y estética en el LATE.

P1: ¿Qué asignatura te gusta más?

P2: No sé. O mate o geografía o los talleres de inteligencias múltiples que me lo paso bien allí.

P1: ¿Y cuál es la que menos te gusta?

P2: No lo sé, religión. A ver creo en Dios, pero no me gusta...a ver que si los 7 días yo creo todo eso que si no sé qué...

P1: Si pudieses elegir... ¿qué te gustaría estudiar en el instituto?

P2: Mates, geografía, inglés un poquito...y ya está, quizás algún día biología

P1: Y si pudieras hacer alguna otra cosa...

P2: No sé lo que quiero hacer mayor, si peluquera o profe de infantil...

P1: ¿Te gustaría seguir estudiando?

P2: Sí, me quiero sacar la ESO. Si que quiero estudiar desde pequeña lo he dicho.

P1: ¿Qué te gustaría hacer en el futuro?

P2: Acabar la ESO, si sigo estudiando pues sigo.

P1: ¿qué te ves haciendo?

P2: con dos hijos, una niña y un niño, casada, no con un gitano...mmm, no sé cómo me veo, la verdad. Feliz.

❖ Entrevista nº3:

Estudiante de 1º del Proyecto de Autonomía, de género masculino y etnia gitana. Presenta un buen rendimiento académico.

P1: ¿Cuántos años tienes?

P2: 13.

P1: ¿Qué cursos estás haciendo?

P2: Proyecto de Autonomía.

P1: En 1ro de la ESO, ¿verdad?

P2: Sí.

P1: ¿Qué es lo que más te gusta de un profesor?

P2: Que explique bien las cosas y que nos tenga respeto y amor los unos a los otros.

P1: ¿Cuándo entraste en el IES Galileo?

P2: Hace unos 6-7 meses, aproximadamente.

P1: ¿Eres del barrio de los pajarillos?

P2: De las Flores.

P1: ¿A qué colegio fuiste?

P2: Al Narciso Alonso Cortés.

P1: ¿Te gustaba?

P2: Sí, mucho.

P1: ¿Por qué?

P2: Porque conocía a muchos profesores, sabíamos ... sabíamos hacer gracias uno a los otros, risas, era ... para mi profe mi colegio ha sido muy bueno, para mí, para los otros no sé.

P1: ¿Teníais una relación mucho más cercana, quizás?

P2: Sí

P1: ¿Qué tal te fue en el colegio?

P2: Bien.

P1: ¿Te iba bien de notas? ¿Te iba bien de comportamiento?

P2: Sí. Sí.

P1: ¿Notaste el cambio al IES?

P2: Sí, en que cuando antes estaba yo con otros...estabas con...te relacionabas con más gitanos en el recreo, pero en el aula solo estaba con otros.

P1: ¿Con otros niños que no eran gitanos?

P2: Sí, Yo trabajaba más cuando no había gitanos y eso. Estaba más concentrado en las cosas. Y ahora cuando me he reunido aquí había muchos más gitanos y he cambiado mucho.

P1: ¿Qué te parece el IES Galileo?

P2: Muy bueno, me gusta. Es buen instituto, los profesores se esfuerzan mucho.

P1: ¿Te cuesta venir a clase?

P2: No.

P1: ¿Vienes siempre?

P2: Sí.

P1: ¿Cómo son las clases de autonomía?

P2: Yo lo veo muy bien, hacemos cosas distintas. Aquí tenemos para grabar y en el colegio no teníamos para grabar.

P1: ¿Te resultan entretenidas las clases?

P2: Sí, aprendo.

P1: ¿Te recomendaron entrar en autonomía?

P2: A mí me dijeron por teléfono, un primo mío, D.F.R, que iba a colegio de autonomía.

P1: ¿Por qué piensas que estás en la clase de autonomía?

P2: Porque hay otros que tienen un nivel más alto, yo me considero un nivel bajo-medio.

P1: ¿Qué es lo que más te gusta de la clase de autonomía?

P2: Que vienen muchos profesores, no nos tenemos que mover a otras clases, conocemos a más gente.

P1: ¿Qué te gustaría mejorar de la clase de autonomía?

P2: Inglés y matemáticas, ingles no sé mucho, la verdad, dos o tres palabras y en matemáticas me tengo que esforzar más.

P1: ¿Qué quitarías directamente?

P2: Los 5 min de descanso yo los pondría en clase, nos despistamos en ese rato.

P1: ¿Qué echas en falta en la clase de autonomía?

P2: Antes tenía apoyo con una profesora, que se llamaba Begoña, que estaba solo con ella, y era muy buena profesora, y me iba con ella a hacer muchas cosas.

P1: ¿Te gustaría estar en otro tipo de clase?

P2: Me daría igual, los de otras clases han sido compañeros del colegio. Pero estoy contento en autonomía, me relaciono más con mis primos y he conocido a gente.

P1: ¿Recibes apoyo por las tardes?

P2: No.

P1: ¿Acudes a algún taller o actividad por las tardes?

P2: No.

P1: ¿Qué asignatura te gusta más?

P2: Geografía e historia.

P1: ¿Por qué?

P2: Estoy atento y va sobre el mundo.

P1: ¿Y cuál es la que menos te gusta?

P2: No hay ninguna que no me guste.

P1: Si pudieses elegir... ¿qué te gustaría estudiar en el instituto?

P2: Chapa y pintura, la fp básica.

P1: ¿Te gustaría seguir estudiando?

P2: Sí.

P1: ¿Qué te gustaría hacer en el futuro?

P2: Trabajar en mi propio taller, en eso del taller te tienes que esforzar mucho.

❖ Entrevista nº4:

Estudiante de 1º del Proyecto de Autonomía, de género masculino y etnia gitana.
Alumno con Necesidades Educativas Especiales (ACNEE).

P1: ¿Cuántos años tienes?

P2: 13.

P1: ¿Qué cursos estás haciendo?

P2: 1ºA.

P1: ¿Qué es lo que más te gusta de un profesor?

P2: Que se explique bien y que tenga respeto, que te ayude en todo.

P1: ¿Cuándo entraste en el IES Galileo?

P2: En septiembre, es mi primer año.

P1: ¿Eres del barrio de los pajarillos?

P2: Sí, muy cerquita de aquí.

P1: ¿A qué colegio fuiste?

P2: Al Miguel Hernández.

P1: ¿Te gustaba?

P2: Sí porque llevaba muchos años allí, conocía a mucha gente, aunque estoy aprendiendo más aquí, cosas de matemáticas...

P1: ¿Qué te parece el IES Galileo?

P2: Bien, se aprende más.

P1: ¿Te cuesta venir a clase?

P2: No, vengo siempre de los primeros.

P1: ¿Vienes siempre?

P2: Sí.

P1: ¿Cómo son las clases de autonomía?

P2: Fáciles, hay más ayuda.

P1: ¿Te resultan entretenidas las clases?

P2: Matemáticas y geografía, allí estoy más atento. Otras se me hacen muy largas.

P1: ¿Te recomendaron entrar en autonomía?

P2: Me lo asignaron directamente.

P1: ¿Lo elegiste tú?

P2: No. El primer día me dijeron, tu tutora es Rosa, vete con ella.

P1: ¿Por qué piensas que estás en la clase de autonomía?

P2: Porque me eligieron, yo creo que para aprender más.

P1: ¿Qué te gustaría mejorar de la clase de autonomía?

P2: Que aprenda más cosas, aprender más y mejor.

P1: ¿Qué cambiarías de la clase de autonomía?

P2: Que hablan mucho.

P1: ¿Qué quitarías directamente?

P2: Nada.

P1: ¿Qué echas en falta en la clase de autonomía?

P2: Más diversión, que sea más despierta, que vaya más rápido...

P1: ¿Te gustaría estar en otro tipo de clase?

P2: No, porque donde estoy, estoy bien.

P1: ¿Recibes apoyo por las tardes?

P2: Nada, a veces hago deporte, salir con la bici...nada relacionado con el cole.

P1: ¿Acudes a algún taller o actividad por las tardes?

P2: No, a ningún taller.

P1: ¿Qué asignatura te gusta más?

P2: Matemáticas.

P1: ¿Por qué?

P2: Por manejar el dinero.

P1: ¿Y cuál es la que menos te gusta?

P2: Inglés, no lo entiendo.

P1: ¿Por qué?

P2: De momento lo dejo así.

P1: Si pudieses elegir... ¿qué te gustaría estudiar en el instituto?

P2: Yo de momento lo dejo así.

P1: ¿Te gustaría seguir estudiando?

P2: Sí, seguir haciendo una fp de mecánica y luego trabajar, si no jardinería.

P1: ¿Qué te gustaría hacer en el futuro?

P2: De jardinero.

❖ Entrevista nº5:

Estudiante de 1º del Proyecto de Autonomía, de género femenino y etnia gitana. Presenta muy baja motivación.

P1: ¿Cuántos años tienes?

P2: 13.

P1: ¿Qué cursos estás haciendo?

P2: 1º ESO.

P1: ¿Qué es lo que más te gusta de un profesor?

P2: Que sean majos y nos respeten y que sean comprensivos, es importante que haya respeto mutuo.

P1: ¿Cuándo entraste en el IES Galileo?

P2: El día de mi cumpleaños, 14 de septiembre del 2020.

P1: ¿Eres del barrio de los pajarillos?

P2: Soy del Rancho, en la avenida Soria, cerca de Las Flores.

P1: ¿A qué colegio fuiste?

P2: Al Cristóbal Colón.

P1: ¿Te gustaba?

P2: Sí.

P1: ¿Por qué?

P2: A los profes los conocía desde los tres años y he estado muy bien ahí. No era tan callada como ahora, me reía más.

P1: ¿Qué tal te fue en el colegio?

P2: Bien, allí no era introvertida. Soy como antisocial, no me gusta hablar ahora tanto como antes, hay menos cercanía en el IES. Casi nunca suspendía.

P1: ¿Notaste el cambio al IES?

P2: Sí.

P1: ¿Qué te parece el IES Galileo?

P2: Bueno, te ponen almuerzo si no lo tienes o te dejan mascarillas, te tratan bien.

P1: ¿Te cuesta venir a clase?

P2: Se notan las ojeras...llevo unas semanas... Si me duermo a las 12 no, pero si me duermo a las 6 muchísimo, vengo enfadada o no vengo.

P1: ¿Cómo son las clases de autonomía?

P2: Buenas, me gusta en historia y matemáticas. En historia nos abrimos más unos a otros, nos conocemos más, estamos más en silencio y mejor. Y en matemáticas nos reímos mucho con la profe.

P1: ¿Te resultan entretenidas las clases?

P2: Las de video, taller de plástica, matemáticas...

P1: ¿Te recomendaron entrar en autonomía?

P2: Entré directamente.

P1: ¿Lo elegiste tú?

P2: No.

P1: ¿Por qué piensas que estás en la clase de autonomía?

P2: Al principio pensaba que era porque era tonta, pero a la vez creo que no, en sexto era de las mejores en matemáticas. Pero creo que es como una prueba, y siento que la voy a fallar porque hablamos mucho y no me entero. Creo que es una prueba para ver nuestro nivel.

P1: ¿Qué es lo que más te gusta de la clase de autonomía?

P2: El buen ambiente que hay.

P1: ¿Qué te gustaría mejorar de la clase de autonomía?

P2: Pues enterarme más porque no me entero, sobre todo en matemáticas, yo prefiero que nos den un libro como en el colegio y que nos manden ejercicios, que nos callemos y nos expliquen las cosas. Me gustaría subir un poco el nivel.

P1: ¿Qué cambiarías de la clase de autonomía?

P2: Que no nos traten como niños pequeños.

P1: ¿Qué quitarías directamente?

P2: Pues que no nos dejen el móvil, aún que yo no lo tengo, es injusto que no lo tengamos y los demás sí. Y tampoco me gusta que no nos manden deberes, antes nos mandaban deberes, yo por las tardes no salgo y me aburro en casa. Ni que me den en la cabeza para llamarme la atención y que se callen más.

P1: ¿Qué echas en falta en la clase de autonomía?

P2: Pues no sé. Que nos callemos más.

P1: ¿Te gustaría estar en otro tipo de clase?

P2: No sé, porque no lo he pensado. Por una parte, sí y por otra no. Por un lado, me gustaría porque sé que en otras clases no gritarían tanto y aprendería más pero no porque estaría con gente nueva y no la conocería.

P1: ¿Recibes apoyo por las tardes?

P2: Los miércoles tengo CEAS.

P1: ¿Qué tipo de apoyo?

P2: Tengo que llevar yo deberes, pero como no tengo, me explica cualquier cosa. A veces le llevo cosas que me mandan y como son muy fáciles el profesor se enfada. Me dice que debería estar en otra clase, dice que le da rabia explicarme algo que ya sé.

P1: ¿Acudes a algún taller o actividad por las tardes?

P2: Iba a panterillas, a fútbol.

P1: ¿Qué asignatura te gusta más?

P2: Matemáticas, historia, plástica y el video.

P1: ¿Y cuál es la que menos te gusta?

P2: Educación física.

P1: ¿Por qué?

P2: Porque no hacemos deporte, hacemos tonterías, eso para mí no es educación física.

P1: Si pudieses elegir... ¿qué te gustaría estudiar en el instituto?

P2: No lo sé, me gustaría dibujar, pero a la vez no, muchas veces me estreso y rompo todo. Me gustaría mucho música, yo siento que es lo que te mueve, lo que te pone feliz cuando estás triste.

P1: ¿Te gustaría seguir estudiando?

P2: Sí, sí quiero.

P1: ¿Qué te gustaría hacer en el futuro?

P2: Tal vez me gustaría ser mecánica, a veces he ayudado a mi padre a hacer cosas de mecánica y además no hay ninguna chica en mecánica, quizás si me ven a mí se animarían otras.

❖ Entrevista nº6:

Estudiante de 1ºD, de género femenino y no racializada. Presenta un buen rendimiento académico.

P1: ¿Cuántos años tienes?

P2: 12.

P1: ¿Qué curso estás haciendo?

P2: 1ºD.

P1: ¿Cuándo entraste en el IES Galileo?

P2: El 14 de septiembre de 2020.

P1: ¿Eres del barrio de Los Pajarillos?

P2: Sí, vivo al lado del Miguel Hernández.

P1: ¿A qué colegio fuiste?

P2: Al Miguel Hernández.

P1: ¿Te gustaba?

P2: Sí, había bastantes peleas entre algunos compañeros de clase, pero estaba bien.

P1: ¿Y eso?

P2: Bueno, no eran amigos, pero luego al final acabaron siendo amigos y ya se llevaban bien.

P1: ¿Al principio era un poco problemático?

P2: Sí, pero éramos como una segunda familia, nos queríamos todos mucho y las clases en general eran más fáciles de dar que ahora.

P1: Teníais todos una relación muy cercana, ¿no? Llevabais muchos años juntos.

P2: Sí, la mayoría llevamos desde infantil y ya nos conocemos todos y somos amigos.

P1: ¿Y sigues con el mismo grupo?

P2: Sí. Yo al principio iba a ir al Diego de Praves con mi mejor amiga, pero a ella la aceptaron y a mí no y me mandaron aquí. Y como ya conocía a la mayoría no me importó tanto.

P1: ¿Y por qué piensas que te gustaba el colegio?

P2: No sé, porque los profesores eran muy majos, el entorno era muy agradable y la gente me caía muy bien.

P1: ¿Qué tal te fue en el colegio?

P2: Bastante bien. Sacaba todo notables y sobresalientes, y todo bien.

P1: ¿Notaste un cambio importante al pasar al IES?

P2: Bueno he empeorado un poquito, pero creo que es porque ahora tengo más asignaturas en inglés. Antes solo teníamos inglés y biología, e inglés era muchísimo más fácil, y ahora geografía al principio era más difícil, ahora ya me he acostumbrado; biología este año sí que se me hace más difícil que el año pasado, e inglés también se me hace más difícil.

P1: ¿Tanto biología como geografía las das en inglés? Es el programa bilingüe

P2: Sí.

P1: ¿Notaste un cambio importante cuando viniste?

P2: No. Es que al estar con mis compañeros del colegio no se me hacía tan raro porque lo único raro eran las clases, aunque el año pasado eran verdes también. No conocía los espacios y los primeros días me perdía un poco por el instituto, pero después de la primera semana ya me fui acostumbrando al instituto, y a los profesores igual.

P1: ¿Qué te parece el IES Galileo?

P2: Bastante bien. Es bonito y los profesores son bastante majos.

P1: ¿Te cuesta venir a clase?

P2: No, subir la cuesta que hay para venir, pero ya estoy acostumbrada. Al principio

me costaba madrugar porque el año pasado como entrabamos a las nueve me levantaba a las 8. Y ahora que entro antes y está más lejos el instituto me tengo que levantar una hora antes.

P1: ¿Vienes siempre?

P2: Sí, no he faltado ningún día. Ni para ir al médico ni nada.

P1: ¿Cómo son las clases en la ESO? ¿Hay diferencia con el Colegio?

P2: No, solo que en el colegio teníamos cuatro profesores y aquí tenemos uno para cada asignatura.

P1: ¿Y la forma de dar la clase? ¿Hacíais las mismas cosas?

P2: Bueno, en el colegio hacíamos más juegos, pero es casi igual.

P1: ¿Te resultan interesantes las clases?

P2: Sí. Por ejemplo, en biología lo que estamos dando ahora es muy interesante y en geografía también. Es de los ecosistemas y la verdad es bastante guay.

P1: ¿Y en el resto de asignaturas?

P2: En tecnología estamos haciendo un llavero. El día que tú viniste hicimos un Kahoot. En inglés hacemos muchos proyectos. Lo único que no me gusta es valores, pero no es que no me guste la asignatura, si no el profesor porque se piensa que somos universitarios, y no. Somos niños que acabamos de entrar en la ESO y estamos todo el rato copiando, y si le decimos que no nos gusta algo empieza a decirnos que no somos nadie para decirle lo que tiene que hacer, que para algo ha estudiado para ser profesor. Y, no sé, es el único con el que no nos llevamos bien.

P1: ¿Qué es lo que más te gusta de un profesor?

P2: Que sus clases no sean aburridas y estemos todo el rato copiando, y que nos traten bien.

P1: ¿Qué te gustaría mejorar en las clases?

P2: Que a veces no sean tan exigentes; que a veces nos manden hacer cosas más divertidas, no todo el rato copiando o haciendo ejercicios, y que no nos echen tanto la bronca.

P1: ¿Qué cambiarías en las clases?

P2: Que nuestros compañeros dejaran dar clase. Porque en lengua o en tecnología hay algunos compañeros que no dejan dar clase.

P1: ¿Hay algo que quitarías directamente?

P2: Que tengamos que salir a las tres, porque según me han contado en segundo tienen que salir más días a las tres y es un poco molesto porque los compañeros que no van a bilingüe se ríen de nosotros.

P1: ¿Tenéis clases hasta las tres?

P2: Tenemos los martes. El año pasado, según me han contado, eran los lunes, y el año que viene serán dos días.

P1: ¿Y qué asignatura tenéis esa hora?

P2: Inglés.

P1: ¿Qué echas en falta?

P2: A nuestros tutores del año pasado, porque eran muy majas.

P1: ¿Echas en falta la figura de tutor? Porque ahora no estáis tanto tiempo con nuestro tutor

P2: Sí. Es que antes con nuestras tutoras estábamos en lengua, matemáticas, ciencias sociales y pasábamos muchísimo más tiempo con ellas y estábamos más a gusto.

P1: ¿Te gustaría estar en otro tipo de clase? (Bilingüe)

P2: No, yo creo que está bien así.

P1: ¿Recibes apoyo por las tardes?

P2: No. Yo a MARE no voy, yo hago todo en mi casa. Si no entiendo algo de inglés llamo a mi tío que estuvo dos años a Nueva York y entiende mucho inglés.

P1: ¿Acudes a algún taller o actividad por las tardes?

P2: No. Antes iba al Go fit para hacer ejercicio. Pero con el COVID abrían y cerraban todo el rato y, además, con el instituto pensé que iba a tener que estudiar más y ya no voy.

Por las tardes, si cuando he terminado de estudiar mi madre no ha sacado todavía al perro, salgo con ella y con el perro a dar un paseo y a veces vamos a un bar. Y los fines de semana por la mañana voy con mi madre y con mi padrastro a dar una vuelta y luego por las tardes salgo con mis amigos a dar un paseo.

P1: ¿Qué asignatura te gusta más?

P2: Geografía.

P1: ¿Por qué?

P2: Porque la profe es muy maja, me recuerda a las profes que teníamos en primaria, nos trata muy bien y, si algún día se nos olvida hacer los deberes, dice que no pasa nada y que se lo enseñemos al día siguiente y no nos monta “un pollo” como hacen otros profesores. Y es muy cariñosa con nosotros; es muy maja.

P1: ¿Y cuál es la que menos te gusta?

P2: Valores.

P1: ¿Por qué? Por lo que has dicho antes, ¿no?

P2: Sí.

P1: Si pudieses elegir... ¿qué te gustaría estudiar en el instituto?

P2: No sé... Deberían poner una asignatura, o algo, para no estar deprimidos todo el tiempo. Tipo tener autoestima y todo eso. Porque matemáticas sí es una cosa que sirve para algo, pero música a no ser que quieras ser músico no te va a servir para mucho, y siento que deberían poner una asignatura que fuera para que aprendiéramos a querernos más.

P1: Quizá eso en valores se suele tratar.

P2: En valores es que no hacemos nada que tenga que ver con los valores. Nos ponen una película, y cuando terminamos de ver la película nos ponen unas preguntas y tenemos que contestarlas. Y siempre tiene que ser como a él le va, tipo las preguntas en negro y las repuestas en azul; no nos deja usar rotuladores, tiene que ser todo con boli y como él diga.

P1: ¿Te gustaría seguir estudiando?

P2: Sí. De hecho, de mayor quiero estudiar psicología. También hay un compañero de clase que quiere estudiar psicología y, como somos amigos desde infantil, la verdad es que me alegra mucho porque si en un futuro vamos a estudiar lo mismo, vamos a seguir siendo amigos y vamos a seguir teniendo contacto sí o sí.

P1: Yo a tú edad no sabía lo que quería estudiar todavía.

P2: Yo años atrás tampoco, pero en cuarentena me puse a reflexionar y dije: “¿Qué quiero estudiar?” Porque a mis hermanas hace unos años, en el instituto les preguntaron qué querían estudiar y pensé que si me lo preguntaban a mí y no sabía responder iba a estar muerta. Así que dije me lo voy pensando y llevo como un año que me lo he pensado bien y ya sé lo que quiero estudiar. No sé si me tengo que meter en bachillerato de ciencias o de letras, pero sí que conozco a varios que se han metido por ciencias o por letras y están estudiando psicología.

P1: ¿Qué te gustaría hacer en el futuro?

P2: Ser psicóloga.

P1: ¿Conoces el proyecto de Autonomía del IES Galileo?

P2: Sí. Sé que está en 1ºA y sí que conozco a un par de compañeros que iban con nosotros a clase y conozco el proyecto.

P1: ¿Qué es el proyecto de Autonomía?

P2: No sé muy bien de qué va. Sé que es como para que refuercen.

P1: ¿Por qué piensas que los alumnos de Autonomía están en esa clase?

P2: Porque en primaria no tenían un nivel suficiente y, en vez de hacerles repetir, les mandaron a esa clase para que se les haga más fácil y no tengan que repetir.

P1: ¿Conoces a alumnos de la clase de autonomía?

P2: A dos. Con una el año pasado nos llevábamos bien pero ya no hablamos y con el otro bastante bien. Siempre hemos sido amigos, desde infantil, y en marzo del año pasado sí que nos distanciamos un poco más, pero luego en mayo volvimos a hablar, y ya estuvimos bien.

❖ Entrevista nº7:

Estudiante del 1ºD, de género masculino y etnia gitana. Absentista, con una alta capacidad.

P1: ¿Cuántos años tienes?

P2: 12.

P1: ¿Qué curso estás haciendo?

P2: 1º de ESO.

P1: ¿Cuándo entraste en el IES Galileo?

P2: En septiembre de este año (2020).

P1: ¿Eres del barrio de Los Pajarillos?

P2: Sí, de una calle aquí a la esquina.

P1: ¿A qué colegio fuiste?

P2: Al Miguel Hernández.

P1: ¿Te gustaba?

P2: Sí.

P1: ¿Por qué?

P2: Porque había más recreo, menos horas de colegio y era más fácil.

P1: ¿Qué tal te fue en el colegio?

P2: Sí, tenía muchos amigos, sacaba buenas notas, pero cuando estudiaba...

P1: ¿Notaste un cambio importante al pasar al IES?

P2: Sí, hay muchas cosas nuevas, geografía e historia, biología y geología...en el colegio teníamos sociales y como nuestro cole era bilingüe teníamos natural sciences, aquí no estoy en ninguna bilingüe.

P1: ¿Qué te parece el IES Galileo?

P2: Que es un instituto...grande y que...la gente es maja, algunos profesores no...

P1: ¿Te cuesta venir a clase?

P2: Sí, porque es levantarse muy pronto, si fuese más tarde me costaría menos...yo las pondría por la tarde

P1: ¿Vienes siempre?

P2: Ehhh...siempre que puedo sí, siempre. A no ser que la alarma no suene o así.

P1: ¿Cómo son las clases en la ESO? ¿Hay diferencia con el Colegio?

P2: Para mí matemáticas es lo mismo, inglés ha cambiado mucho, en el colegio era solo el comportamiento y trabajar, aquí tienes que hablar en inglés y aprender mucho vocabulario.

P1: ¿Te resultan interesantes las clases?

P2: Las de mates sí, me gustan las matemáticas porque son fáciles.

P1: ¿Qué es lo que más te gusta de un profesor?

P2: Que, si le pides que te lo explique otra vez, te lo explique y no te diga "haberte enterado", en el colegio me lo decían.

P1: ¿Qué te gustaría mejorar en las clases?

P2: Ehhh...pues no sé...que nos dejen 10 min de descanso entre clases.

P1: ¿Hay algo que quitarías directamente?

P2: Los castigos de limpiar, prefiero venir aquí una tarde y estar unas horas haciendo...yo qué sé...fichas, hojas... Prefiero copiar que limpiar, pero sería mejor hacer deberes.

P1: ¿Qué echas en falta?

P2: Pues...más orden al salir y entrar, con esto del COVID siempre se pegan todos, tal vez que entráramos poco a poco.

P1: ¿Te gustaría estar en otro tipo de clase?

P2: No, donde estoy, estoy bien.

P1: ¿Recibes apoyo por las tardes?

P2: No, algunas veces me ayuda mi madre.

P1: ¿Cuántos días?

P2: Cuando lo necesito.

P1: ¿Acudes a algún taller o actividad por las tardes?

P2: Iba en el colegio, al Juan Soñador, hacía los deberes y después jugábamos, íbamos 3 horas, las dos primeras de deberes y de estudiar y la última hora era de jugar.

P1: ¿Qué asignatura te gusta más?

P2: Matemáticas.

P1: ¿Por qué?

P2: Se me dan bien, me gustan.

P1: Si pudieses elegir... ¿qué te gustaría estudiar en el instituto?

P2: No, nada.

P1: ¿Te gustaría seguir estudiando?

P2: Depende, yo ahora no puedo decidir.

P1: ¿Qué te gustaría hacer en el futuro?

P2: No sé.

P1: ¿Conoces el proyecto de Autonomía del IES Galileo?

P2: No sé.

P1: ¿Qué es el proyecto de Autonomía?

P2: No sé.

P1: ¿Por qué piensas que los alumnos de Autonomía están en esa clase?

P2: No sé.

P1: ¿Conoces a alumnos de la clase de autonomía?

P2: Sí, conozco a unos cuantos, iba con ellos al colegio.

❖ Entrevista nº8:

Estudiante de 1ºD, de género masculino y no racializado. Presenta un bajo rendimiento académico, con incidencias por comportamiento.

P1: ¿Cuántos años tienes?

P2: 13.

P1: ¿Qué curso estás haciendo?

P2: 1º ESO, primer año en el Galileo.

P1: ¿Cuándo entraste en el IES Galileo?

P2: En septiembre.

P1: ¿Eres del barrio de Los Pajarillos?

P2: No, de las flores.

P1: ¿A qué colegio fuiste?

P2: Fui a tres, el último el Miguel Hernández.

P1: ¿Te gustaba?

P2: Sí.

P1: ¿Por qué?

P2: Me gustaba hacer amigos.

P1: ¿Qué tal te fue en el colegio?

P2: Bien, sacaba buenas notas.

P1: ¿Notaste un cambio importante al pasar al IES?

P2: Te tratan diferente, los profes son más duros.

P1: ¿Qué te parece el IES Galileo?

P2: Bien, me gusta

P1: ¿Te cuesta venir a clase?

P2: No, vengo siempre.

P1: ¿Vienes siempre?

P2: Menos cuándo estoy malo.

P1: ¿Cómo son las clases en la ESO? ¿Hay diferencia con el Colegio?

P2: No, las clases son iguales que en primaria.

P1: ¿Te resultan interesantes las clases?

P2: Algunas.

P1: ¿Qué es lo que más te gusta de un profesor?

P2: Que explique bien.

P1: ¿Qué te gustaría mejorar en las clases?

P2: Que haya más kahoots.

P1: ¿Qué cambiarías en las clases?

P2: Nada.

P1: ¿Hay algo que quitarías directamente?

P2: No.

P1: ¿Qué echas en falta?

P2: Más juegos.

P1: ¿Te gustaría estar en otro tipo de clase?

P2: No.

P1: ¿Recibes apoyo por las tardes?

P2: No.

P1: ¿Acudes a algún taller o actividad por las tardes?

P2: Antes sí, iba a fútbol, pero ya no, por asma, por la COVID.

P1: ¿Qué asignatura te gusta más?

P2: Matemáticas.

P1: ¿Por qué?

P2: Siempre se me han dado bien.

P1: ¿Y cuál es la que menos te gusta?

P2: Francés.

P1: ¿Por qué?

P2: No me gusta, es un lío.

P1: Si pudieses elegir... ¿qué te gustaría estudiar en el instituto?

P2: Me gusta lo que está.

P1: ¿Te gustaría seguir estudiando?

P2: No.

P1: ¿Por qué?

P2: No sé.

P1: ¿Qué te gustaría hacer en el futuro?

P2: Quería ser policía, pero no puedo por las gafas, también veterinario, pero no puedo porque tengo muchas alergias...y ahora lo estoy pensando...

P1: ¿Conoces el proyecto de Autonomía del IES Galileo?

P2: Sí.

P1: ¿Qué es el proyecto de Autonomía?

P2: Una clase en la que se trabaja, pero más fácil.

P1: ¿Por qué piensas que los alumnos de Autonomía están en esa clase?

P2: Porque en primaria no han sacado buenas notas o han sido con ayuda.

P1: ¿Conoces a alumnos de la clase de autonomía?

P2: Si, conozco a unos cuantos alumnos que iban conmigo al cole.

❖ Entrevista nº9:

Estudiante de la sección bilingüe de 1ºD, de género femenino y etnia magrebí. Presenta un buen rendimiento académico.

P1: ¿Cuántos años tienes?

P2: 12.

P1: ¿Qué curso estás haciendo?

P2: 1º ESO.

P1: ¿Cuándo entraste en el IES Galileo?

P2: En septiembre de 2020.

P1: ¿Eres del barrio de Los Pajarillos?

P2: Sí.

P1: ¿A qué colegio fuiste?

P2: Al Miguel Hernández

P1: ¿Te gustaba?

P2: Sí.

P1: ¿Por qué?

P2: Pues porque los profesores eran muy majos, también hacíamos muchos juegos...pues por eso.... y explicaban muy bien.

P1: ¿Qué tal te fue en el colegio?

P2: Bien.

P1: ¿Notaste un cambio importante al pasar al IES?

P2: Pues no mucho, es casi igual que el colegio, a lo mejor han cambiado algunas cosas, pero no mucho.

P1: ¿Qué te parece el IES Galileo?

P2: Pues no sé, está muy bien, explican bien los profes y todo.

P1: ¿Te cuesta venir a clase?

P2: Sí, es que no soy madrugadora, pero luego se me pasa rápido.

P1: ¿Vienes siempre?

P2: Sí.

P1: ¿Cómo son las clases en la ESO? ¿Hay diferencia con el Colegio?

P2: Bueno aquí hay 6h todos los días menos los martes que hay una hora más y en el colegio entrábamos a las 9 y salíamos a las 2. En el cole había dos grupos, el grupo A y el grupo B, los que tenían menos nivel iban al grupo b y los que tenían más nivel iban al grupo a, solo en lengua y mate.

P1: ¿Te resultan interesantes las clases?

P2: Sí, aún que la historia no me interesa mucho.

P1: ¿Qué es lo que más te gusta de un profesor?

P2: Pues que escuche a los alumnos, porque hay algunos a los que les da igual, por ejemplo, le decimos que hay algo que no nos gusta y él nos dice que es su clase y hace lo que quiere.

P1: ¿Qué te gustaría mejorar en las clases?

P2: Pues la limpieza en el aula, que siempre está sucia y las pizarras, que no se escribe muy bien, hay gente que no ve.

P1: ¿Qué cambiarías en las clases?

P2: Solo lo de los profes, que nos hicieran más caso.

P1: ¿Hay algo que quitarías directamente?

P2: No, me parece todo bien.

P1: ¿Qué echas en falta?

P2: No sé.

P1: ¿Te gustaría estar en otro tipo de clase?

P2: No, la verdad es que no lo sé, pero yo prefiero como está ahora.

P1: ¿Recibes apoyo por las tardes?

P2: Aquí en el instituto no, pero voy a una academia los lunes y los miércoles, los miércoles voy a inglés o francés y el viernes a Don Bosco.

P1: ¿Acudes a algún taller o actividad por las tardes?

P2: No.

P1: ¿Qué asignatura te gusta más?

P2: Biología y geología.

P1: ¿Por qué?

P2: Me parece muy interesante y el tema del cuerpo humano es mi favorito.

P1: ¿Y cuál es la que menos te gusta?

P2: No sé, creo que lengua...

P1: ¿Por qué?

P2: Lo de ortografía sí que me parece interesante pero algunas cosas no las veo necesarias, pero tampoco la odio, solo es la que menos me gusta.

P1: Si pudieses elegir... ¿qué te gustaría estudiar en el instituto?

P2: Biología y geología, geografía, mate y plástica...ah y el inglés y el francés.

P1: ¿Te gustaría seguir estudiando?

P2: Sí, porque quiero trabajar bien, quiero tener buen futuro.

P1: ¿Qué te gustaría hacer en el futuro?

P2: Me gustaría estudiar para ser médica.

P1: ¿Conoces el proyecto de Autonomía del IES Galileo?

P2: No.

P1: ¿Qué es el proyecto de Autonomía?

P2: No lo sé.

P1: ¿Conoces a alumnos de la clase de autonomía?

P2: No, pero ¿qué clase es la de autonomía?, ¿son los que hacen muchas manualidades? Conozco a un par de niños que iban conmigo al colegio.

❖ Entrevista nº10:

Estudiante de la sección bilingüe de 1ºD, de género femenino y no racializada. Alumna con Necesidades Educativas Especiales (ACNEE).

P1: ¿Cuántos años tienes?

P2: 12.

P1: ¿Qué curso estás haciendo?

P2: 1º ESO.

P1: ¿Cuándo entraste en el IES Galileo?

P2: Pues este año, en septiembre.

P1: ¿Eres del barrio de Los Pajarillos?

P2: Sí.

P1: ¿A qué colegio fuiste?

P2: Al Miguel Hernández.

P1: ¿Te gustaba?

P2: Sí.

P1: ¿Por qué?

P2: Porque tenía muchos amigos y pues...porque explicaban bien.

P1: ¿Qué tal te fue en el colegio?

P2: Bien.

P1: ¿Notaste un cambio importante al pasar al IES?

P2: No tanto, en la semana de exámenes un poco sí, todos de golpe, pero el resto es bastante igual.

P1: ¿Qué te parece el IES Galileo?

P2: Pues está bien.

P1: ¿Te cuesta venir a clase?

P2: No.

P1: ¿Vienes siempre?

P2: Sí.

P1: ¿Cómo son las clases en la ESO? ¿Hay diferencia con el Colegio?

P2: Pues lo único que he notado diferente, que son un poco más difíciles y los horarios, aquí hay clases más cortas y hay muchas más.

P1: ¿Te resultan interesantes las clases?

P2: Sí, algunas...las que más las de Geografía e historia, las de inglés...las que menos lengua...

- P1: ¿Qué es lo que más te gusta de un profesor?
- P2: Que nos tenga paciencia...eso y que explique bien.
- P1: ¿Qué te gustaría mejorar en las clases?
- P2: Que el grupito de Bryan y todos esos, que se callen.
- P1: ¿Qué cambiarías en las clases?
- P2: Eso.
- P1: ¿Hay algo que quitarías directamente?
- P2: Irnos a las 3 los martes, preferiría irme a las 2.
- P1: ¿Qué echas en falta?
- P2: Pues los simulacros de incendio, porque perdíamos clase.
- P1: ¿Te gustaría estar en otro tipo de clase?
- P2: No.
- P1: ¿Recibes apoyo por las tardes?
- P2: Sí, vengo a MARE.
- P1: ¿Qué tipo de apoyo?
- P2: para hacer los deberes y estudiar.
- P1: ¿Cuántos días?
- P2: Pues de lunes a jueves, de 4 a 5:30
- P1: ¿Vas con frecuencia?
- P2: Sí.
- P1: ¿Acudes a algún taller o actividad por las tardes?
- P2: Los viernes a natación y los miércoles a inglés
- P1: ¿Qué asignatura te gusta más?
- P2: Geografía e historia.
- P1: ¿Por qué?
- P2: Por la profesora y porque me llama la atención, en el cole no me gustaba.
- P1: ¿Y cuál es la que menos te gusta?
- P2: Lengua, por la profesora.
- P1: ¿Por qué?
- P2: Por la profesora.
- P1: Si pudieses elegir... ¿qué te gustaría estudiar en el instituto?
- P2: ¿Estudiar para serlo de mayor? Tecnología.
- P1: ¿Te gustaría seguir estudiando?
- P2: Sí, hombre, si no que voy a hacer, no tengo otra cosa que hacer.
- P1: ¿Qué te gustaría hacer en el futuro?
- P2: De mayor, pues... me gustaría ser cocinera.
- P1: ¿Conoces el proyecto de Autonomía del IES Galileo?
- P2: Sí, creo, a la clase que han ido ellas.
- P1: ¿Qué es el proyecto de Autonomía?
- P2: No lo sé.
- P1: ¿Por qué piensas que los alumnos de Autonomía están en esa clase?
- P2: Porque les cuesta mucho, no sé muy bien...

Propuesta cooperativa de innovación educativa para favorecer la inclusión en primer curso de ESO

P1: ¿Conoces a alumnos de la clase de autonomía?

P2: Sí, dos o tres iban a mi cole y por eso les conozco.